Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят третий. Часть 2.

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 26.09.2016. Подписано к печати 19.09.2016.
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

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
53 (2)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 19 сентября 2016 года (протокол № 9)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 2. – 408 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.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий № 13-6518).

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), 2016 г.

Для заметок

Для заметок

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

УДК 378.09:78
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального искусства Алиева Зарема
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации учебного процесса; проанализированы особенности учебно-методической литературы; определены особенности проведения индивидуальных занятий по музыкальным дисциплинам; охарактеризованы основные методы преподавания групповых занятий.

Ключевые слова: планирование учебного процесса, профессиональная деятельность, профессиональные навыки, индивидуальные занятия, педагогические технологии.

Annotation. In the article the questions of organization of educational process; analyzes the features of educational-methodical literature; characteristics of the individual lessons in the music disciplines; it describes the main teaching methods are group classes.

Keywords: the planning of the educational process, professional activity, professional skills, individual training, pedagogical technology.

Введение. Необходимым традиционным элементом содержания профессиональной подготовки будущего учителя музыки во время обучения в педагогическом вузе является курс «Методика преподавания профессиональных дисциплин». Охватывание указанного курса обусловлено многофункциональной профессиональной деятельностью учителя музыки, которая интегрирует педагогическую, исполнительскую, музыковедческую функции.

Теоретическая актуальность изучения данного курса обуславливается требованиями современного среднего специального учебного заведения к профессионально-педагогическому потенциалу учителя музыки, который должен соответствовать не только содержанию социально-ролевой функции, но и имеет потребность в самореализации гуманистически направленного педагогического потенциала. Указанная направленность объективизируется благодаря развитым знаниям, умениям и навыкам организации форм и методов ведения предметов профессионального цикла.

Формулировка цели статьи. Определить содержание профессиональной подготовки будущего учителя музыки в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Содержание курса «Методика преподавания профессиональных дисциплин» представляет собой законченный самостоятельный комплекс. Содержание курса сформировано согласно модели методической системы музыкального обучения: социальный заказ – цели обучения – содержание обучения – структура обучения – методы обучения – формы обучения. Программа обучения состоит из двух разделов,

учитывающих требования к подготовке учителя музыки на конкретном этапе его обучения с элементами опережающей подготовки, с учетом профильных и личностных предпочтений.

Тематический план изучения темы

Наименования тем (разделов, модулей)	Количество часов												Формы текущего контроля
	очная форма						заочная форма						
	Всего	в том числе					Всего	в том числе					
		Л	П	С	Лаб	СР		Л	П	С	Лаб	СР	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Раздел 1. Теоретические аспекты дисциплины													
Тема 1. Введение		4	-	-	-	6		2	-	-	-	10	Устный опрос
Тема 2. Организация учебного процесса		2	-	-	-	6		-	-	-	-	6	Письменная работа
Тема 3. Учебно-методическая литература для музыкальных школ, училищ		2	-	-	-	4		-	-	-	-	6	Коллоквиум
Раздел 2. Методические аспекты преподавания дисциплины													
Тема 4. Индивидуальные занятия – ведущая форма преподавания музыкальных дисциплин		2	-	-	-	4		-	-	-	-	8	Реферат
Тема 5. Методика преподавания хорового класса и класса ансамбля		4	-	-	-	6		2	-	-	-	12	Устный опрос
Тема 6. Методика преподавания хороведения и методики работы с хором		2	8	-	-	6		2	-	-	-	10	Реферат
Тема 7. Методика преподавания дирижирования		4	8	-	-	6		-	-	-	-	12	Доклад
Всего часов	**108**	**20**	**16**			**36**	**108**	**4**	**2**			**106**	
Форма итогового контроля													Экзамен

Для заметок

Усатенко О. Н. **ВЫБОР ПРОФЕССИИ «ПСИХОЛОГ» – ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ** **390**

Первый раздел курса включает в себя «Теоретические аспекты дисциплины». Целью изучения курса является формирование знаний, умений и навыков у будущих учителей музыки и овладение методикой их применения в области музыкального искусства. Программа включает тематический план курса, содержание тем, основную литературу и проблематику творчества. Данный курс предназначен для студентов IV курса направления подготовки «Музыкальное искусство» в педагогическом вузе. На изучение курса отводится 108 часов: из них 20 часов – лекционных занятий: практические занятия – 16 часов: 72 часа – самостоятельной работы студентов. Завершается изучение курса экзаменом.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА.

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИНЫ.

Тема 1. Введение. Предмет и основные задачи курса «Методика преподавания профессиональных дисциплин». Основное содержание курса.

Тема 2. Организация учебного процесса. Система педагогических занятий в вузе. Планирование работы преподавателя. Цель, содержание и методы музыкального обучения. Индивидуальный план как основной методический документ последовательного и постепенного процесса воспитания студента, развития его художественного вкуса, общей музыкальной культуры, освоение технических умений и навыков владения инструментом. Основные разделы плана: характеристика студента, задачи художественного и технического развития, репертуар. Правильное соотношение технического и художественного материала в индивидуальном плане. Форма учебных занятий. Составные части занятия. Задачи и цели урока. Различные формы работы в аудитории. Продолжительность и насыщенность урока. Создание на уроках деловой и творческой обстановки. Режим и система домашних занятий. Система профессиональных знаний. Стиль работы педагога в аудитории. Учебные планы и программы. Расписание занятий. Соблюдение рабочего учебного плана. Использование современных методик обучения и форм организации учебного процесса. Методы организации самостоятельной работы. Методы обеспечения качества практической подготовки студентов на учебных занятиях. Организация всех видов практик. Формы повышения квалификации преподавателей. Формирование совершенной системы подготовки кадров.

Тема 3. Учебная и учебно-методическая литература для музыкальных школ и училищ. Характеристика учебной литературы: учебник, учебное пособие, методическое пособие, методическая разработка. Содержание и структура учебников. Назначение учебной литературы, ее использование в классной и домашней работе. Обучение учащихся самостоятельной работе дома. Содержание хрестоматий и сборников произведений классической, эстрадной и джазовой музыки. Технические средства обучения. Обращение к музыкальным словарям, энциклопедиям. Знакомство с зарубежными источниками.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ.

Тема 4. Индивидуальные занятия – ведущая форма преподавания музыкальных дисциплин. Проблема индивидуальных занятий в педагогическом процессе. Рациональная организация урока – одно из важнейших проявлений педагогического мастерства. Методика преподавания

индивидуальных специальных дисциплин. Работа над музыкальным произведением. Характеристика цели и задач. Виды работы над музыкальным произведением: ознакомление, эскизное разучивание, подготовка к публичному выступлению, поддержание и возобновление в репертуаре пройденных произведений. Значение этих видов работы. Систематическое повторение пройденных произведений для закрепления исполнительских умений и накопления репертуара. Деление процесса работы на три этапа, взаимопроникновение этапов. Задача первого этапа – создание первоначального варианта исполнительской концепции. Важность ознакомления с эстетическими взглядами и творчеством композитора в целом. Значение навыков чтения с листа. Второй этап работы. Дальнейшее тщательное изучение нотного текста, уточнение исполнительских задач, связанных с особенностями образного строя, формы и музыкального языка сочинения. Отличие чтения с листа от разбора. Типы редакций, выбор редакции. Работа над спецификой музыкального языка (ритм, фактура, гармония, мелодия и т.д.). Значение работы над деталями для уточнения и углубления исполнительского замысла. Третий этап – это художественная отделка произведения.

Тема 5. Методика преподавания хорового класса и класса ансамбля. Хоровой класс – главный профилирующий предмет цикла специальных дисциплин, осуществляющий целенаправленную профессиональную подготовку специалистов-хормейстеров. Цели и задачи хорового класса. Характеристика программы «Хоровой класс» для музыкальных училищ. Методы организации учебного хора или нескольких хоров при большом контингенте учащихся (младшего и старшего), в зависимости от его состава – женского и смешанного или двух смешанных хоров. Структура занятий учебного хора, определяемая их содержанием. Планирование работы хорового класса и класса ансамбля. Принципы подбора репертуара в соответствии с образовательными и воспитательными задачами обучения, а также техническими и исполнительскими возможностями хора. Необходимость наличия в репертуаре произведений, разнообразных по стилям и жанрам; преобладание произведений для хора без сопровождения. Деятельность хора в учебном заведении и вне заведения. Воспитательное значение концертных выступлений хора. Организация концертного выступления, принципы составления программ концертов. Значение репетиционной работы, методы ее организации. Вокально-хоровые упражнения, их место в работе хорового класса. Методы составления комплексов упражнений-распеваний, объединенных общей целью. Требования, предъявляемые к руководителю хорового класса, его роль в воспитании хорового коллектива. Методы организации и проведения зачета по хоровому классу. Содержание зачета и зачетные требования. Характеристика репертуарных сборников, хрестоматий и учебно-методической литературы по руководству хором.

Тема 6. Методика преподавания хороведения и методика работы с хором. Значение курса «Хороведение и методика работы с хором» в профессиональной подготовке хормейстеров. Цели и задачи курса. Характеристика программы курса «Хороведение и методика работы с хором» для музыкальных училищ. Основной метод преподавания курса – лекционный. Содержание и структура лекционных занятий. Привлечение музыкально-иллюстративного и наглядного материала. Освещение специальной

Калашян Я. Г. **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ** **319**

Кольчик Е. Ю. **АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК С ОСОБЕННОСТЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ МЧС В ПРОЦЕССЕ ДОЛЖНОСТНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ** **327**

Латышева М. А. **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТРАЦЕПЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ** **336**

Маик М. С. **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ПСИХИКИ СУБЪЕКТА КАК ФОРМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ** **345**

Мартынюк О. Б. **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С ГЕНДЕРНОРОЛЕВОЙ ДИСГАРМОНИЕЙ** **353**

Печерская А. А. **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ** **361**

Пономарёва Е. Ю.
Рудакова О. А. **ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ** **369**

Султанова И. В. **МЕТОДЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В СТРЕССОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ** **375**

Усатенко О. Н.
Каткова А. С. **ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ПСИХИКИ** **382**

Шерстобитова И. А. **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО СЛУХА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУР НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТОВ** **233**

ПСИХОЛОГИЯ

Арпентьева М. Р. **ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА** **239**

Барашева Д. Е. **ТЕОРИЯ КОНЦЕПТА В ЗАПАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОДХОДОВ (ЧАСТЬ I)** **251**

Бруннер Е. Ю. **ЗРИТЕЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ** **264**

Бура Л. В.
Савина Е. Г. **ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, НАХОДИВШИХСЯ В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ** **276**

Бура Л. В.
Стальмакова М. Л. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАКЛЮЧЕНИЮ БРАКА И СОЗДАНИЮ СЕМЬИ** **282**

Вакарев Е. С. **РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ** **289**

Велешко Е. Н. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОР В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ** **296**

Григорьев Г. П. **ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ** **302**

Ерина И. А. **К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **310**

литературы на лекциях. Взаимосвязь курса с хоровым классом и исполнительской практикой учащихся, а также с другими предметами специального цикла. План анализа хоровых партитур. Обязательный круг вопросов для целостного (музыкально-теоретического, вокально-хорового, исполнительского) анализа. Значение практических занятий в преподавании курса, их содержание (анализ и аннотирование хоровых произведений, составление методических разработок и планов работы с хором, овладение навыками распевания хора). Виды домашних заданий, методика их выполнения. Практические занятия, их главные цели и функции. Преобладание семинара-беседы как наиболее целесообразный в данном курсе, методы его организации и проведения. Контрольные занятия. Устная и письменная формы контроля. Виды письменных заданий, критерии их оценки. Формы текущего контроля.

Практическое занятие. *Особенности преподавания курса* ***«****Хороведение и методика работы с хором****».***

Тема 7. Методика преподавания дирижирования. Основы психологии дирижерской профессии. Значение курса «Дирижирование» в профессиональной подготовке дирижера хора. Цель и задачи курса. Характеристика программы курса «Дирижирование» для музыкальных учебных заведений. Ведущая роль педагога по специальности в обучении профессиональным навыкам, в нравственном воспитании личности. Творческая атмосфера в классе – залог успешной работы учащихся. Этика взаимоотношений педагога и учащегося. Авторитет педагога, его профессиональные и личные качества. Изучение комплекса научно-методических знаний для преподавания в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Организационная форма развития методики преподавания профессиональных индивидуальных дисциплин. Изучение методик преподавания профессиональных дисциплин. Знакомство с современными методами преподавания, классификация их с выявлением наиболее актуальных приемов обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными способностями учащихся, исполнительских задач. Важность правильной методики для выработки дирижерских движений в зависимости от характера звуковедения. Значение личного показа педагогом дирижерских жестов, работа над развитием творческой инициативы учащегося во избежание механического копирования жестов педагога (особенно на старших курсах). Воспитание навыков дирижирования воображаемым хором и реальным его звучанием на фортепиано. Взаимосвязь и взаимообусловленность дирижерского жеста и игры концертмейстера. Начальные навыки управления конкретным исполнителем. Дирижирование небольшим вокальным ансамблем, организованным из учащихся дирижерского класса, как метод развития волевых качеств, ощущения действенности жеста, контакта с поющим коллективом. Методика преподавания дирижирования базируется на индивидуальной работе. Необходимое условие – определение основных задач, планомерное и целенаправленное развитие музыкальных и дирижерских данных, а также устранение имеющихся недостатков, пробелов в общей и музыкальной подготовке. Одним из важных методов является метод отбора репертуара для работы в классах дирижирования. Требования к хоровым произведениям, включенным в индивидуальные планы: высокая идейно-художественная ценность, разнообразие жанров и стилей, содержание и

характер, вид и тип хора, технические приемы. На начальном этапе обучения дирижированию могут быть методы работы над постановкой дирижерского аппарата, его мышечной свободы, естественность, целесообразность и пластичность дирижерских движений. Последовательно изучаются дирижерские схемы, тактирование и графическое изображение схем. Постепенно и последовательно расширяется круг технических приемов дирижирования, способы их закрепления. Необходимость осознания учащимися значения дирижерской техники, овладение которой не является самоцелью, а служит средством для воплощения художественно-исполнительских задач. Важность правильной методики для выработки дирижерских движений в зависимости от характера звуковедения. Большое значение имеет личный показ педагогом дирижерских жестов, работа над развитием творческой инициативы учащегося во избежание механического копирования жестов педагога (особенно на старших курсах). Одной из методик является воспитание навыков дирижирования воображаемым хором и реальным его звучанием на фортепиано. Взаимосвязь и взаимообусловленность дирижерского жеста и игры концертмейстера. Начальные навыки управления конкретным исполнителем подразумевает дирижирование небольшим вокальным ансамблем, организованным из учащихся дирижерского класса, как метод развития волевых качеств, ощущения действенности жеста, контакта с поющим коллективом. Методика обучения более сложным элементам дирижерской техники, приемам выразительного художественного исполнительства на старших курсах заключается в основном в решении различных технических задач и работы в классе с метрономом и камертоном. Урок дирижирования, методы его организации и проведения; чередование различных видов деятельности составляет собственно дирижирование; игра партитуры на фортепиано, пение голосов, аккордов, чтение с листа, устные собеседования, их временное соотношение на различных этапов, а также устный и письменный анализ дирижируемых произведений; варьирование круга вопросов в зависимости от уровня музыкальной подготовки учащегося. На уроках дирижирования необходима возможность использования фонограмм, дирижируемых произведений для создания у студентов представлений о реальном звучании хора, его исполнительских особенностях. Большую роль играет освещение опыта преподавания дирижирования крупнейших педагогов-хормейстеров: Данилина Н., Чеснокова П., Дмитревского Г., Егорова А., Свешникова А., Птицы К., Юрлова А., Ольхова К. и др. Используется методическая литература по вопросам дирижирования, хрестоматий по дирижированию, сборников хоровых произведений, наиболее широко используемых в учебной практике. Методика проведения экзамена по дирижированию и его содержание; письменный реферат (аннотация или анализ хоровых произведений); критерии оценки, методика организации и проведения государственного экзамена по дирижированию. Практические работы включают в себя: составление индивидуальных планов по дирижированию; методические разработки уроков по дирижированию. Практические работы: составление индивидуальных планов по дирижированию; методические разработки уроков по дирижированию; изучение теоретических основ хорового исполнительства; определение методов самостоятельной работы над учебно-методическими материалами профессиональных дисциплин.

Скоробогатова М. Р.	**ОЦЕНКА КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ, США И РОССИИ**	**172**
Соловьев В. И.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖЕЙ**	**179**
Таран В. Н. Максимова-Федорцова И. А.	**УПРАВЛЕНИЕ РЕСУРСАМИ И РОЛЯМИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**185**
Таран В. Н. Дерябина В. А.	**ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**194**
Таран В. Н. Осыка В. Е. Горщар Р. С.	**АНАЛИЗ СРЕДСТВ И ПРИНЦИПОВ СОЗДАНИЯ ВИДЕОУРОКОВ**	**201**
Филимоненкова Т. Н.	**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**	**207**
Филипенко И. А.	**ВОПРОС АРТИКУЛЯЦИИ КАК ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ДОМРИСТА**	**214**
Халикова А. Г.	**СУЩНОСТЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ**	**221**
Черток М. А.	**СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ**	**228**

Кушнарева Т. И. **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО ВЕТЕРИНАРИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ВУЗАХ** **103**

Майорова А. Н.
Мицай Ю. Н. **УРАВНЕНИЕ ФОККЕРА-ПЛАНКА КАК ОСНОВА РАВНОВЕСНОЙ И НЕРАВНОВЕСНОЙ МЕХАНИКИ** **109**

Миронцева С. С. **ЗНАЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ** **117**

Овчинникова М. В. **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕРАВЕНСТВА КОШИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ** **126**

Олейников Н. Н. **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ** **135**

Панкратова О. П.
Конопко Е. А.
Катков К. А. **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЗДАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА** **143**

Реутова В. В. **ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ** **149**

Рокотянская Л. О. **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КОНТРОЛЬНЫЙ ЭТАП** **159**

Практическое занятие. *Методические разработки уроков по дирижированию.*

Выводы. Таким образом, поиск путей совершенствования, качества подготовки специалистов в вузах послужит основанием к развитию инновационных процессов, которые охватывают разработку новых методов и приемов обучения на основе методики преподавания профессиональных дисциплин в области музыкального искусства.

Литература:

1. Методические рекомендации спецкурса «Актуальные проблемы художественного образования» / Сост. З.А. Алиева. – Симферополь, 2009.

2. Методические указания к курсу «Хоровая литература» / Сост. З.А. Алиева. – Симферополь, 2006.

3. Методические указания к курсу «Методика работы с оркестром» / Сост. С.Я. Мамбетов. – Симферополь, 2007.

4. Учебно-методические рекомендации к курсу «Хороведение и методика работы с хором» / Сост. З.А. Алиева. – Симферополь: КГИПУ, 2005. – 36 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)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические основы преподавания социологических дисциплин в высшей школе в период модернизации системы образования. В работе акцентируется внимание на поиске оптимальных методов и форм преподавания социологии для достижения высокого качества профессионального образования, аргументируется необходимость сочетания активных, традиционных, интерактивных и стимулирующих методов обучения.

Ключевые слова: методы преподавания социологии, дидактические принципы, интерактивный подход, активные методы обучения, стимулирующие методы обучения, психолого-педагогические основы, модернизация системы образования.

Annotation. The article discusses psychological and pedagogical bases of teaching of sociological disciplines in higher education in the period of modernization of the education system. The work focuses on the search for the optimal methods and forms of teaching of sociology to achieve high quality professional education, highlighted the need for a combination of outdoor, traditional, interactive and stimulating teaching methods.

Keywords: methods of teaching sociology, teaching principles interactive approach, active learning methods, stimulating teaching methods, psycho-pedagogical bases, the modernization of the education system.

Введение. На современном этапе развития системы высшего образования наряду с традиционными методами заметно внедрение инновационных технологий обучения. Это вызвано изменениями, происходящими в современной жизни в ответ на ее противоречивость, сложность, неопределенность и относительную непредсказуемость.

В период меньшей динамичности процессов развития общества ставилась задача исключительно поиска средств снижение социальных противоречий и неопределенности, то современные реалии вызывают необходимость не только обучать будущих специалистов действовать, а эффективно действовать в условиях стремительно изменяющегося общества.

Решение профессиональных задач современному специалисту будет под силу лишь при высокодинамическом стиле мышления и овладении новыми способами деятельности. Поэтому интенсивно начинают разрабатываться специальные инновационные методики, в том числе и в области преподавания социологии в высшей школе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение принципов, методов и форм преподавания социологии в высшей в школе в период модернизации системы образования; поиск путей оптимизации процесса преподавания социологических дисциплин посредством варьирования педагогических технологий и методологий процесса обучения.

Изложение основного материала статьи. Изучение результатов последних научных исследований в области педагогики и социологии показало, что традиционные формы и методы обучения, ограничиваясь в основном организацией процесса передачи студентам учебной информации, необходимой для их дальнейшей профессиональной деятельности, отличаются низкой степенью эффективности. В связи с чем передача учебной информации и формирования у них профессиональных навыков происходит в недостаточной степени, то есть дает низкие результаты качества высшего профессионального образования специалистов.

Развитие методов обучения тесно связано с тенденциями развития общества, науки и культуры. Современное высшее образование выдвигает новые требования к методам обучения. Это касается как развития отечественного образования в целом, так и совершенствования методики обучения в частности. Проблема изучения эффективности методов обучения в преподавании социологии в системе высшего образования находится на этапе разработки. Сегодня появляются многочисленные исследования данной проблемы отечественными учеными и представителями педагогической науки ближнего зарубежья (А. Кравченко, В. Волович, В. Лавриненко, С. Шаронова и другие) [1].

По мнению исследователей, эффективность обучения и качество образования зависит от умения преподавателя выбрать метод или прием обучения в конкретных условиях. В последние десятилетия прошлого столетия заметной тенденцией в образовании было увлечение педагогами активными методами обучение. Этот период характеризуется поиском и открытием

Глузман Н. А. — **СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ (Г.ЯЛТА): СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ** **49**

Горбунова Н. В. — **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ** **55**

Гордиенко Т. П.
Гапонов А. И.
Смирнова О. Ю. — **ОЦЕНИВАНИЕ ИКТ ПРОГРАММОЙ FUZZYTECH В ОБРАЗОВАНИИ** **63**

Губанова Е. В.
Вовк Е. В. — **ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВНОЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ** **71**

Ефимова З. Е. — **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА» ДЛЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ** **75**

Ибрагимов Т. Ш. — **О ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **81**

Кира Р. В. — **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЧЕРНОМОРСКОМ ВЫСШЕМ ВОЕННО-МОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ П.С. НАХИМОВА НА НОВОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ** **88**

Комурджи Р. З. — **ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ЗАНЯТИЯХ В ОРКЕСТРОВОМ КЛАССЕ** **97**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алиева З.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**3**
Бекиров С. Н.	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**	**9**
Бекирова Э. Ш.	**СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ**	**15**
Бытко Н. Н.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОГО ОБУЧЕНИЯ**	**21**
Везетиу Е. В.	**ПРОБЛЕМА ВЫБОРА НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**27**
Вишневский С. А. **Вишневский В. А.**	**РОЛЬ ИМПЕРАТОРСКОГО НИКИТСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**	**33**
Вовк Е. В.	**СРЕДСТВА ЭТНОПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**43**

инновационных возможностей стимулирования познавательной активности студентов и влияния на мотивацию к овладению новыми знаниями [5].

Внедрение методики активного обучения, в том числе в процесс преподавания социологических дисциплин, оказало заметный эффект, характеризующийся повышением качества педагогического действия и уровня усвоения изучаемого материала. Однако отдельно эти методы и методики не получили массового распространения среди преподавателей социологии, поскольку их использование требует наличие у педагога определенного склада мышления, восприятия или индивидуальных специфических особенностей. Так как методы активного обучения открывают профессиональные резервы лица преподавателя, но не являются универсальными для всех.

Развитие науки привело к обращению к интерактивному обучению. На сегодня большая роль отводится интерактивным методикам обучения. Термин «интерактивный» пришел из теории гипертекстового пространства, где осуществление непосредственного взаимодействия с информацией происходит на основе построения информационных систем, обеспечивающий прямой доступ к данным с сохранением логических связей между ними; представления текстовой и мультимедийной информации в виде сети связанных между собой текстовых и иных файлов; наличие особого универсального дружелюбного интерфейса [10].

Интерактивная методика – это сочетание в преподавательском процессе различных активных методов преподавания, их тесное взаимопроникновение и взаимодействие, что позволяет добиваться наиболее эффективного усвоения предмета изучения. Сущность интерактивного подхода заключается в том, что он не предлагает замену традиционных методов и методик обучения на активные, но дает широкий спектр поиска для реализации их главного задача – повышение качества преподавания.

Использование инновационных методик на базе традиционных позволило заметно повысить уровень преподавания социологии в вузе. Так как специфика самого предмета заключается в широком овладении теоретического материала, что невозможно без применения традиционных форм, например лекций; а также в формировании навыков использования методов социологических исследований, которые эффективно формируются посредством применения активных методов обучения. Таким образом, можно определить ведущий принцип преподавания социологии на современном этапе развития системы высшего образования – прямой доступ к данным с сохранением логических связей между ними с направленностью в поле активных методов преподавания [10, 130].

В преподавании социологии возможны разные варианты учебных заданий. Однако стоит подчеркнуть, что обязательным условием при преподавании социологи в высшей школе является использование таких учебных задач: задачи на решение проблемной ситуации, дискуссия, обучающие игры, написание рефератов, тестирование и других задач, активизирующих познавательную активность студентов [3].

Для создания проблемной ситуации на занятиях, следует учитывать тот факт, что поставленный вопрос должен быть действительно проблемой (учебной, научной или практической). Задача, которая ставится перед студентами, должна быть рассчитана на мышление, а не на простое запоминание, иметь четкую направленность, быть сформулированы с учетом степени подготовленности студентов, быть актуальной и вызывать интерес [7].

Метод дискуссии, который основывается на обмене мнений между студентами, студентами и преподавателями, способствует развитию умения к самостоятельному мышлению, осуществлению практического анализа и тщательной аргументации выдвигаемых положений, учит проявлять уважение к мнению собеседников.

Данный метод используется во время совместного решения проблемы и создает оптимальные условия для предупреждения возможных ошибочных толкований, для повышенной активности студентов и прочности усвоения ими материала. Дискуссия на занятиях по социологии учит приемам аргументации, научного доказательства. Участие в дискуссии воспитывает у студентов умение активно отстаивать собственную точку зрения, критически подходить к чужим и собственным суждений. Но этот метод дает желаемый результат только при условии, что учебный процесс проходит в атмосфере доброжелательности, обусловленной предоставленной возможностью каждому выразить свое мнение, атмосфере, лишенной осуждения, сарказма и скептицизма. [7].

Дискуссия может проводиться в рамках семинарского занятия или специально подготовленного занятия-диспута, проводимом вместо привычного практикума, а также во внеучебное время. Студенты могут выполнять различные задачи, например, подготовиться к обсуждению результатов проведенных или изучаемых социологических исследований, разработать тезисы выступлений, которые определят проблему и вызовут спор, подготовить видео- или аудиозапись беседы или спора и т.д., которые необходимо проанализировать.

В процессе изучения социологии эффективным методом является метод познавательных игр. Этот метод представляет собой специально созданную увлекательную развлекательную деятельность, которая оказывает большое воздействие на усвоение студентами знаний, приобретение умений и навыков, развитие профессионально значимых личностных качеств. Игра в процессе изучения социологических дисциплин призвана обеспечить эмоциональную обстановку воспроизведения знаний, позволяет облегчить процесс усвоения учебного материала, создает благоприятный психологический климат для усвоения знаний, стимулирует познавательную деятельность, снимает усталость, исключает мыслительную перегрузку [2].

Как и развлекательная, учебная игра – это ролевое взаимодействие условно противоборствующих групп в форме развлечения или соревнования, целью которого является достижения определенной цели. Учебная игра заимствует из развлекательной игры соревнование, противоборство групп, ролевое поведение участников, развлекательный элемент и переводит групповое взаимодействие из сферы развлечения в плоскость «реального» поведения студентов в производственных, общественных условиях. Модели этих условий конструируются средствами учебного процесса, так, чтобы в них содержалась высокая концентрация сложных ситуаций, предназначенных для решения участниками игры, и чтобы имитированные при этом процессы отражали жизнь, а решение – современный уровень науки [4].

Игра в процессе преподавания социологии имеет ряд признаков:

- имитация учебными средствами производственных или общественных условий, прямо связанных с одной из тем курса;

- проблемное конструирование этапов игры и социальных ситуаций;

5. Пономарева Е. Ю. Особенности профессиональной подготовки практических психологов в контексте современных требований //Гуманитарные науки. – 2016. –№ 1 (33). – С. 125 – 130.

6. Усатенко О.Н. Личностная проблема субъекта с позиции психодинамического подхода // Black Sea Scientific Journal of Academic Research. – TBILISI, GEORGIA 2014. – NOVEMBER 2014. – VOLUME 18. – ISSUE 11. – P. 51 – 54.

7. Усатенко О.Н. Феномен жертвенности и его значение для психологической практики // Гуманитарные науки. – 2016. –№ 1 (33). – С. 125 – 130.

8. Яценко Т. С. Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. –№ 21. – Ч. 1. – С. 28 – 44.

Исследуя факторы возникновения указанных выше психических дисфункций мы пришли к выводу, что в их основе лежит глубинно-психологическое (т.е. недоступное осознанию и непосредственному наблюдению) чувство вины, пробуждающее чувство самонаказания, которое парадоксальным образом выражается в неаутентичном проявлении жертвенности, выступая способом «психотерапии» субъекта от невзгод детства [7]. В качестве примера приведем случай из психокоррекцинной практики. У женщины в детстве вследствии несчастного случая младший брат стал инвалидом. Она испытывала чувство вины за это, ведь «она старшая и отвечала за него». Профессию психолога она выбрала, мотивируя это тем, что «хотела бы кому-то помогать». Имея высокие профессиональные результаты, себя она оценивает как незаслуживающую помощи и уважения, излишне нагружает себя работой и обязанностями, в том числе и за больным братом. Взаимосвязь между собственными ощущениями и детскими переживаниями она смогла выявить лишь в процессе глубинно-коррекционной работы. В этом случае, жертвенность является одним из проявлений личностной проблемы субъекта. Понимание глубинной сущности жертвенности важно для правильной оценки собственного потенциала и нахождения адекватных путей самореализации, понимания причин и мотивов профессионального выбора, а также объективного восприятия окружающих, чтобы строить более гармоничные взаимоотношения с ними.

Выводы. Мы считаем необходимым создание условий для осознания будущими психологами истинной причины прихода в данную профессию и проработки неосознаваемых мотивационных факторов, препятствующих более глубинному пониманию самого себя, своих чувств и психологических защит, а также более объективному и конгруэнтному принятию клиента в будущей профессиональной деятельности.

Пониманию как осознаваемых, так и неосознаваемых мотивов выбора профессии психолога способствует участие в глубинноориентированных психокоррекционных группах на начальных этапах обучения. В процессе прохождения личностной психокоррекции студентами-психологами у них не только выявляются истинные мотивы прихода в профессию, но и вырабатываются профессиональнозначимые навыки и умения, оптимизирующие сам процесс профессиональной подготовки. ведут к несогласованности целей и средств их достижения, а как следствие, и к возникновению различных деструкций во взаимоотношениях с другими людьми.

Литература:

1. Ванакова Г.В. Иерархия мотивов выбора профессии педагога – психолога // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 80 – 83.

2. Грищенко Д. Ю. Мотивация выбора профессии психолога: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Краснодар, 2003. – 217 с.

3. Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы писхологии. – 1999. – № 2. – С. 42 – 49.

4. Иконникова О.М., Пучкова Е.Б. Взаимосвязь личностных особенностей и выбора професии у будущих психологов // Педагогика и психология образования. – 2010. – Вып. 4. – С. 87 – 93.

- коллективное решение учебных задач ее участниками;
- соревновательное движение к поставленной педагогической цели;
- ролевое взаимодействие студентов;
- соблюдение оговоренных правил;
- общественная значимость достигнутого результата [4].

В дидактике выделяют два типа учебных (дидактических) игр: познавательные и деловые (производственные) [8]. С помощью игры на занятиях по социологии происходит моделирование социальных ситуаций, вызывающих познавательную активность и интерес к приобретению новых знаний и практических умений и навыков решения профессиональных жизненных ситуаций.

Рассмотрев наиболее оптимальные формы передачи информации студентам согласно принципам интерактивного подхода на занятиях по социологии, обратимся к формам контроля усвоенных знаний и уровня сформированности компетенций.

Одна из форм контроля знаний студентов является тестирование. Эта форма стала довольно распространенной в системе образования в последние годы. Педагоги-социологи не остались в стороне данной тенденции: тестирование широко используется в качестве формы оценки знаний в области социологии в высшей школе.

Понятие «тест» многозначное. Его трактуют и в качестве увлекательной или познавательной игры, испытания, которое заключается в том, что испытуемому предлагается решить одно или несколько заданий; тест может также быть системой заданий, направленной на определение тех или иных способностей (памяти, внимания, скорости реакции и т. д.). Но при всем разнообразии определений этого понятия, авторы сходятся на том, что тест – это объективный измерительный инструмент, но инструмент особый [1, с. 49].

Классический тест состоит из двух частей: стимулирующего материала (цель, инструкция, задания (вопросы)) и указания относительно регистрации или интеграции полученных ответов и их оценка [9].

Тесты позволяют стандартизировать ситуацию обеспечить им большую сопоставимость и, как следствие, большую объективность результатов, в отличие от «свободного» наблюдения уровня знаний и сформированности компетенций у студентов. С целью обеспечения единства условий тестирования разработчик тестовых заданий дает подробные указания относительно его проведения, используемой информации, временных ограничений, инструкций, интерпретации вопросов и других деталей осуществления данной формы контроля. Важным этапом в использовании метода тестирования является определение эмпирически установленных норм (то есть уровни и показателя относительно определенных критериев и норм). Выделяются три критерия качества тестовой информации, которые взаимосвязаны: объективность, надежность и валидность.

Преимуществом метода тестирования является то, что к студентам предъявляется ряд организационных требований. Ни одному студенту не дается никаких преимуществ, все находятся в одинаковых условиях. Разработанная система оценивания результатов применяется ко всем студентам одинаково, без исключения.

В преподавании социологии тестирование зачастую проводится регулярно: в начале, в середине, в конце процесса обучения. Тестирование как

метод может использоваться как для самопроверки знаний студентами при обобщении каждого тематического блока содержания курса или как форма итогового контроля. Целями метода тестирования в зависимости от их предназначения являются: проверка знания терминов, основных понятий, произведений, научных школ, понимания изучаемой проблемы или ее решения; стимулирование к поиску истины; развитие умения проводить социологический анализ, определять позиции автора концепции, научного направления, идеи книги или статьи, личного отношения исполняющего тест к представленным вопросам [8].

Однако, применяя тестовую проверку в ходе изуечния социологии, следует знать и ее уязвимые стороны: данный метод может выявить только знание фактов, но не способности, он поощряет механическое запоминание, а не работу мысли, к тому же требует много времени для составления программ [2].

Выводы. На современном этапе развития системы образования в высшей школе происходят изменения в преподавании социально-политических наук, их содержании, структуре, форме и методах. Резко изменились требования к специалисту с высшим образованием. Современный специалист должен рассчитывать на себя, на свои возможности, способности, знания, умения и навыки; уметь адаптироваться в новой обстановке; быстро и творчески решать поставленные жизнью проблемы. Помочь ему в этом и должно использование в преподавании дисциплин активных, интерактивных, стимулирующих методов обучения.

Методы обучения, используемые при преподавании социологических дисциплин в высшей школе, должны соответствовать образовательной и воспитательной цели, смысловые образования, всесторонне воспитывать личности студентов, которые бы имели широкое образование и сознательно использовали свои знания и способности на пользу государства и общества. В процессе преподавания социологии сегодня актуально обращаться к методам, требующим от студентов сознательного подхода, активности, самостоятельности и творчества в учебно-познавательной деятельности. Процесс обучения определяется системой дидактических принципов, вытекающих из его закономерностей.

При выборе методов обучения стоит учитывать основоположные дидактические принципы обучения в высшей школе. Целесообразно, по нашему мнению, придерживаться интерактивного подхода к обучению, то есть использовать инновационные технологии, основанные на применении активных методов обучения, базируясь при этом на традиционных классических методах передачи информации.

Литература:

1. Добреньков В., Кравченко А. Фундаментальная социология. В 15 т. – Т. 1: Теория и методология. – М., 2003. – 908 с.
2. Игровые методы прикладной социологии // Социология труда. – М., 1993. – С. 276.
3. Кравченко А. Социология. Учебник для вузов. – М., 2001. – 508 с.
4. Макаревич Е.Н. Игровые методы в социологии: теории и алгоритмы. – М., 1994. – 241 с.
5. Общая социология: Учебное пособие / под ред. А.Эфендиева. – М., 2002. – 654 с.
6. Руденко Р.И. Практикум по социологии. – М., 1999. – 447 с.

разносторонними способами проявлять черты субъекта. После такого познания, которое проводится в первые месяцы обучения, субъект может более сознательно и зрело подходить к процессу профессионального обучения.

В результате прохождения психокоррекционных групп у студентов формируются важные профессионально значимые умения и навыки.

В коммуникативной сфере:

• способность непринужденно, свободно вести себя в ситуации общения с незнакомыми людьми, участвовать в ролевых играх на заданную тему;

• способность конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях (во время ролевой игры);

• способность к налаживанию контакта и диалога с другим человеком в процессе решения деловой проблемы;

• способность чувствовать психологическую дистанцию в общении с другим человеком, апробация таких способностей с другими членами группы;

• импрессивные способности: способность адекватно распознавать содержание (смысл) невербальных средств общения (мимики, жестов, пантомимики и т.д.).

В рефлексивной сфере:

• способность адекватно выражать свои наблюдения, чувства и выводы относительно понимания психологических особенностей других людей и самого себя (например, в процессе ролевой игры);

• способность к образному и вербальному выражению сущности собственных переживаний;

В эмоциональной сфере:

• способность к осознанию эмоциональных реакций на нежелательное поведение другого человека (недовольство, раздражение, агрессия и др);

• способность к сочувствию другому человеку (уровень развития эмпатии (на примере психодрамы));

• отсутствие эмоциональной и телесной скованности, мышечного закрепощения (модель свободного поведения под музыку);

• способность к выявлению актуальных чувств к другим людям, возникающих в спонтанной ситуации взаимоотношений с ними.

В поведенческой сфере:

• общий уровень этической, эстетической и психологической культуры поведения с незнакомыми и близкими людьми (построение моделей);

• способность к аутентичному и творческому самовыражению в ситуации высказывания первого впечатления о членах группы;

• скоординированность когнитивных и поведенческих аспектов самопрезентации собственного «Я» (на примере свободного выбора формы самопредставления).

Глубинно-психологические исследования в области психокоррекции показывают, что на поведение субъекта значительное влияние имеют подсознательные мотивы, связанные с психологическими защитами и утверждением “Я” субъекта, путем иллюзии превосходства достоинств других людей. Крайним выражением таких деструкций является развитие тенденции к психологической смерти и психологической импотенции, блокирующих установление эмоционального контакта с другими людьми, что приводит к замыканию психологической системы личности (феномен “порочного круга”), блокировании возможности личностного роста.

сопротивлений. Спонтанность выносит на поверхность внутренние детерминанты, которые сохраняют энергетическую потентность, опираются на фиксированные, вытесненные содержания. В отсутствии спонтанности эти проблемы невидимы, поскольку маскируются психологическими защитами, которые ситуативно адаптируют человека. Они играют центральную роль в порождении дисфункций психики: чем больше автоматизированная защитная система, тем более она « родом» из детства. Защита интегрирует психику, однако делает это на субъективных началах, в угоду идеализированном «Я», находит специфическое выражение в активности человека, его реакциях. Поэтому познание психики происходит на материале, опосредованном инициативой протагониста, а не по заранее разработанному плану. «Детские» реакции во взрослой поведении являются «индикатором» проблем в познании психики.

Особое внимание руководителем психокоррекционной группы обращается на нарушения в восприятии и отражении себя и других, обусловленных личностной проблематикой субъекта [6]. При анализе группового материала выявляются скрытые подсознательные мотивы поведения и выбора психологической специальности, которые, при определенных условиях, ведут к несогласованности целей и средств их достижения, а как следствие, и к возникновению различных деструкций во взаимоотношениях с другими людьми.

Такими неосознаваемыми мотивами, которые чаще всего выявляются в групповом процессе, является попытка быть в центре внимания, стремление к лидерству, неприятие слабых, неуверенных в себе людей, склонность к переживанию собственной «силы» за счет дискредитации других и т. п. Именно такие нездоровые тенденции поведения могут стимулировать выбор психологической профессии, оставаясь неосознаваемыми самим субъектом. При обучении и осуществлении профессиональной деятельности эти мотивы могут приводить к значительным осложнениям взаимодействия с окружающими, актуализации конфликтных ситуаций, возникновение смысловых барьеров, непременно приведет к невротизации субъекта.

Поэтому так важно выявить у студентов личностную проблематику с наличием тенденций к психологической смерти, чувством неполноценности, тенденцией к психологической импотенции. Личностная проблема не осознается субъектом, поэтому разрешить ее довольно трудно. Это возможно лишь при внешней помощи. Психолог помогает обнаружить личностную проблему в ее глубиннопсихологической сущности и перевести из имплицитного уровня на эксплицитный. Субъект осознает лишь последствия наличия личностной проблемы (тревожность, напряженность, повышение агрессивности и т.д.).

Такие люди подсознательно стремятся прежде получить психологическую помощь, чем приобрести профессиональные знания и умения в области практической психологии. Таким лицам может быть рекомендовано прохождение повторной психокоррекционной группы в полном объеме, что окажет квалифицированную психологическую помощь и оптимизирует личностный психологический потенциал.

Во время занятий по методу АСПП внешние побуждения сведены к минимуму, так проявляются внутренне детерминированные ригидные тенденции личности. Разнообразие применяемых методов позволяет самыми

7. Руденко Р.И. Традиционное и инновационное в преподавании социологии и политологии // Вестник МГУ. Сер. 18. Социология и политология. – 1997. – № 3. С. 156-167.

8. Силласте Г.Г. Интерактивные методы преподавания курса социологии. – М., 2002. – 118 с.

9. Социология: Учебник для вузов / под ред. В.Лавриненко, Н.Нартов, О.Шабанова. – М., 2003. – 407 с.

10. Шаронова С.А. К вопросу об интерактивных методах в преподавании курса социологии // Социс. – 2004. – № 12. – С. 130-132.

Педагогика

УДК 371

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

СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Аннотация. Статья посвящена осветлению процесса становления методов обучения историческим дисциплинам в отечественном образовании, в том числе и в сфере высшего профессионального образования. В работе приведены основные классификации методов обучения истории, произведен анализ их преимуществ и недостатков. В статье осветлена авторская позиция относительно выбора методов обучения исторических дисциплин в высшей школе в соответствии с требованиями, выдвигаемыми современным обществом к системе высшего профессионального образования к будущим преподавателям истории.

Ключевые слова: методы обучения истории, будущие учителя истории, система высшего профессионального образования, классификация методов обучения, пассивные и активные и методы обучения, интерактивный подход в обучении.

Annotation. The article is devoted to clarification of the process of formation methods of teaching historical disciplines in the national education system, including in the sphere of higher professional education. The paper presents the main classification methods of teaching history, the analysis of their advantages and disadvantages. The article clarified the author's position regarding the choice of methods of teaching historical disciplines in higher education in accordance with the demands of modern society to the system of higher professional education for future teachers of history.

Keywords: methods of teaching history, future history teacher, the system of higher professional education, classification of learning methods, and passive and active methods of learning, interactive approach to learning.

Введение. Современное общество характеризуется тенденциями быстрого развития, ведущего за собой систематические изменения, в том числе и в сфере

высшего профессионального образования. С целью соответствия требованиям, выдвигаемым к системе подготовки будущих специалистов, в частности преподавателей цикла исторических дисциплин, задачей современной методики является подбор наиболее эффективных методов обучения в высшей школе.

Многие новаторы, разрабатывающие концепции и подающие классификации современных методов обучения, отказываются от традиционных форм. В связи с чем их концепции претерпевают неудач при внедрении в конкретное практическое поле деятельности.

Для построения грамотной работы преподавателя и высокой эффективности результатов его обучающей деятельности, характеризующейся достаточным уровнем сформированности ключевых компетенций его студентов, ему целесообразно изучать опыт предшественников и на его основе с учетом достижений современной научной мысли стоить собственную (индивидуальную) методическую систему преподавания.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение процесса становления методов преподавания исторических дисциплин, их развития и состояния на современном этапе, подача авторской позиции относительно выбора методов обучения истории в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Проблема классификации методов обучения и их определения является одной из приоритетных в дидактике. Как категория историческая методы обучения трансформируются в соответствии целей и содержания образования, меняются. Однако прежде определим содержание самого понятия «классификация». Под классификацией понимается «система распределения предметов, понятий на классы, группы и т. д по общим признакам, свойствам» [5].

Исторические корни классификации современных методов обучения следует искать в теории и практике отечественной школы в начале XX века. В 20-х гг. словесные методы обучения вообще были объявлены пассивными, им противопоставлялись активно-трудовой, исследовательский, практический, лабораторный, эвристический, проектный и др. методы, составляющие группу методов активного обучения. К их разработчикам относятся дидакты: П. П. Блонский, Б. В. Игнатьев, С. Т. Шацкий, методисты: В. В. Арнаутов, Н. А. Гейнике, Б. Н. Жаворонков, В. Г. Петрович, В. В. Стратен и др. Однако эти методы не стали ведущими в практике советской школы [10].

Основные теоретические понятия, связанные с процессом обучения историческим дисциплинам оказались в ракурсе научных интересов отечественных ученых и методистов в 50-70-е гг. XX ст. Данная тенденция была обусловлена потребностью подытожить результаты развития методики за последние годы и наметить перспективы грядущих научных исследований. В эти годы была отмечена научная дискуссия в кругу представителей педагогической и психологической отраслей научного знания. Многие ведущие ученые того времени предлагали свое видение классификации методов обучения истории предложили, однако так и не смогли прийти к единому знаменателю [1].

В связи с этим в современной отечественной методической литературе сохранилась разнообразие подходов к определению понятий «методы», «приемы», «способы» обучения, различные основания систематизации методов обучения историческим дисциплинам, а также наблюдается некоторая

активного социально-психологического познания (АСПП) в авторском варианте Т. С. Яценко [8]. Метод АСПП ориентирован на максимальное приближение к внутренней феноменологии субъекта, его виденью себя и окружающих, пониманию собственных проблем и бессознательных предпосылок трудностей общения.

В программе Практикума предусмотрены различные методы работы, среди них беседа, групповая дискуссия, ролевая игра, а также специфические глубинно-ориентированные методы – психоанализ неавторского рисунка, психоанализ игрушки и предметной модели. Участнику группы представляется неавторский рисунок, предлагается очертить тему рисунка, спонтанно и произвольно воплотить себя в любой персонаж рисунка, и высказать свои чувства от его имени. Работа с неавторским рисунком в обязательном порядке предполагает диалогическое взаимодействие с клиентом, а также возможность переструктурирования им рисунка, дополнения определенными образами или игнорирования существующих. Клиент определяет сюжет под влиянием собственных эмоциональных переживаний. Диалогическое взаимодействие свидетельствует, что образы рисунка, за счет проекций и идентификаций субъекта, актуализируют эмоциональный аспект личности. Произвольный выбор участниками неавторских рисунков не зависит от их возрастных, половых и интеллектуальных особенностей, а детерминируется прежде всего их эмоциональной привлекательностью. Результаты применения данного приема подтверждают его эффективность в развитии компетентности будущих специалистов в познании внутреннего мира, что предполагает видение неповторимости глубинно-психологических детерминант собственной психики сквозь призму символики рисунков.

Эффективным также показал себя прием работы с игрушкой. Участнику предлагают произвольно выбрать игрушку из ряда предложенных, воплотиться в образ выбраной модели и раскрыть ее характеристики, привлекающие его в модели и представить себя от ее имени. Даный вид работы дает возможность приблизиться к спонтанной активности клиента, способствуя познанию глубинных тенденций его психики.

В глубинной психокоррекции используются как вербальные так и невербальные методы. Невербальные методы опираются на невербальную активность, невербальную коммуникацию и концентрируются на анализе невербальной продукции. К вербальным методам групповой работы традиционно относят групповую дискуссию и психодраму, к невербальным - психогимнастику, проективный рисунок, музыкотерапию и т.п. Такое разделение достаточно условно, поскольку практически любое взаимодействие в группе включает как вербальный, так и невербальный компоненты. Учет и анализ невербального поведения (мимики, жестов, движений) и взаимодействия в процессе использования вербальных методов позволяет более полно и адекватно раскрыть содержание той или иной вербальной коммуникации. Вместе с тем использование невербальных средств требует вербального взаимодействия с целью получения обратной связи, вербализации невербальной коммуникации, эмоционального состояния.

Способность человека свободно включаться в различные групповые формы работы в спонтанных и заранее неопределенных ситуациях, и спокойно выходить из них является показателем гармоничности психики. Возникновение же трудностей связано с наличием внутренних блоков,

предпосылок и механизмов профессионального выбора психолога-практика приводит к тому, что процесс профессионализации и личностное развитие остаётся спонтанным и неконтролируемым. Вышесказанное негативно сказывается на эффективности профессиональной деятельности, адаптации психолога к профессиональной деятельности и доверии к психологии, психологической помощи и авторитету психолога в обществе.

Формулировка цели статьи. Целью нашей статьи является изучение неосознаваемых факторов влияющих на выбор профессии психолога. В основу работы положено предположение о том, что выбор профессии психолога определяется личностной проблемой субъекта.

Изложение основного материала статьи. В контексте задачи профессиональной подготовки психолога важно определить всегда ли мотивы ее выбора адекватны цели будущей профессии. В соответствии с этим возникает вопрос: все ли эти качества могут быть сформированы у будущих психологов на протяжении обучения? Успешность овладения психологической профессией на высоком акмеологическом уровне обусловлена такими предпосылками: рефлексивные знания, связанные с особенностями личного опыта, спецификой его эмоционального формирования и личностным потенциалом.

Для того чтобы оказывать психологическую помощь людям на достаточном уровне, психолог должен отвечать определенным требованиям как к профессиональной компетентности, так и к личностной структуре в целом. Важно учитывать этические требования к профессиональной подготовке психолога, которые связаны с вопросами морали, воспитания и откорректированности. Этику и духовность можно рассматривать как показатель профессиональной пригодности будущего психолога к практической работе. Важной также является способность к личностному и профессиональному росту. Если в некоторых профессиях межличностные отношения и личностные качества специалиста могут не играть определяющую роль для успешности профессиональной деятельности, то для психолога личностные качества являются определяющими и играют ведущую роль в динамике подготовки и в конечном результате.

Предпосылками эффективного овладения профессией «психолог» является возможность спонтанного творчества студента во взаимоотношениях с другим человеком; выявление эмоциональной чуткости (эмпатии) и наличия личностных проблем и деструкций психики, проявляющихся в регрессивных и агрессивных реакциях, неумении адекватно воспринимать себя и другого и строить партнерские отношения. Указанные выше аспекты осложняют осуществление профессиональной деятельности психологу и подлежат психокоррекции, особенно в рамках подготовки к профессии.

На протяжении трех лет в рамках Научно-исследовательского центра глубинной психологии проводятся группы личностной психокоррекции, способствующие адаптации студентов к обучению в высшей школе и позволяющие объективировать неконструктивные личностные образования которые осложняют овладение выбранной профессией. Для студентов других направлений подготовки разработана программа факультативного курса «Практикум по личностной психокоррекции».

В основу Практикума положен разработанный и адаптированый к личностному уровню развития студентов-первокурсников вариант метода

противоречивость в употреблении методических терминов в специальной литературе, что, в свою очередь, с одной стороны усложняет анализ педагогической практики и внедрения научных рекомендаций, а другой – открывает поле для новых научных концепций.

Целесообразным будет кратко познакомиться с основными направлениями этих дискуссий. До середины XX века в методической литературе преимущественно освещались методы преподавания истории, причем четких различий между понятиями «методы» и «приемы» не существовало. И хотя некоторые авторы заявляли, что многообразие приемов определяется содержанием и характером того исторического материала, который изучается в данный момент, способы деятельности преподавателя не соотносились с особенностями содержания конкретного учебного предмета.

В классификации методов необходим учет специфику учебного исторического материала. Эту мысль впервые осветил методист 50-х гг. XX ст. В. Карцов. Он подчеркивал органическую связь методики преподавания исторических дисциплин с сущностью самой истории как учебного предмета. Основой классификации методов обучения историческим дисциплинам В. Кравцова стала общепринятая в то время философская теория о степенях познания действительности. Исследователем были представлена следующая классификация методов обучения истории:

- методы создания исторических представлений и единичных понятий (о географической среда, окружающей людей, о самих людях, о предметах материальной культуры, о событиях и типичных явлениях);
- методы формирования общих теоретических и специальных исторических понятий;
- методы раскрытия диалектики исторического развития во времени и пространстве (иными словами исторических закономерностей);
- методы установления связи истории с современностью и применения исторических знаний на практике [6].

Следующая классификация, появившаяся в отечественной методической литературе, также опиралась на особенности учебного исторического материала. Она была предложена в 60-е гг. известным методистом А. И. Стражевым. Однако некоторые группы методов, выделенные ученым, не соответствовали принятому за основу критерию и тем самым разрушали целостность всей классификации [7].

В 60-70-е гг. в научном изучении и решении проблемы классификации методов обучения истории отмечена тенденция отхода от методического направления. Ученые того времени стали активно использовать подходы дидактики, то есть те, которые не были основаны на специфики конкретной учебной дисциплины, а применялись к процессу обучения в целом.

Обобщая классификации методов преподавания истории, можно выделить такие их группы: методы устного изложения, наглядности и работы с печатными и письменными текстами. Подобное классифицирование методов вызвало ощущение недостаточности основного критерия, в связи с чем сторонники классификации методов по источникам знаний обратились к разработке дополнительных вариантов классификаций, отразив в них степень развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся (П. Лейбенгруб) или звенья образовательного процесса (А. А. Вагин) [1; 8].

В 60-х –70-х гг. в методике было отмечено частичное возвращение к идеям активизации познавательной деятельности обучающихся. Учеными того времени были обоснованы и введены в практику методы проблемного обучения, программированного обучения, эвристическая беседа и др. В тот период отечественный дидакт Е. Я. Голант предложил дифференциацию методов обучения на пассивные и активные, в зависимости от уровня участия обучающихся в познавательной деятельности [3]. Общедидактическую классификацию методов обучения с учетом специфики его целей и содержания, особенностей способов его усвоения, характера познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения истории разработал И. Я. Лернер. Ученый подробно охарактеризовал объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский, частично-поисковый или эвристический методы, а также метод проблемного изложения [9].

Своеобразной в классификации методов обучения истории была позиция П. В. Горы. Считая, что проблема методов должна рассматриваться только на дидактическом уровне, он предложил как главные признаки понятия «методы обучения» – это способы, посредством которых на основе глубокой мыслительной деятельности педагог преподает, а обучающиеся усваивают и применяют на практике научные знания, разнообразные умения и навыки умственного и физического труда, развивают в себе под руководством учителя познавательные и творческие способности» [4].

Классификация методов на основе способов обучения получилась очень традиционной: метод наглядного обучения; методы словесного обучения, состоящие из метода устного обучения и метода изучения печатных текстов; практический метод, однако она сосредоточивалась не на внешних признаках процесса обучения (источник или характер учебных действий), а на внутреннем единстве преподавания и обучения, целостности образования, воспитания и развития школьников в процессе обучения.

Как отмечено выше, научная дискуссия 50-70-х гг. не привела к рождению единого взгляда на проблему методов обучения истории из-за сложности предмета и невозможности создать непротиворечивую модель какой-либо отдельным признаком. Хотя каждая из вышеуказанныхпозиций была подвергнута анализу и критике, они способствовали развитию методической мысли, акцентировали внимание на различных аспектах и компонентах процесса обучения истории, стимулировали разработку перспективных направлений педагогической теории и практики.

Новая волна заинтересованности активными методами пришлась на рубеж 80-90-х гг., когда в дидактике был представлен широкий спектр различных методов активизации учебно-познавательной деятельности. В литературе были представлены различные варианты их классификации. В конкретных методиках был наработан значительный арсенал конкретных приемов и средств активизации обучения, которые составляют основу эффективности современного школьного и вузовского образования [7].

В условиях развития отечественной системы исторического образования в 90-е годы было отмечено принципиальное обновление его целей и методологии, например, написание новых учебников, создания программ и т. п. Проблема методов обучения в этот период отошла на второй план. В связи с этим в методической литературе относительно преподавания исторических дисциплин и на данном этапе сохраняется разногласие терминов и подходов к

allocated. Deep and psychological prerequisites of choice of profession of the psychologist are found out, their interrelation with a personal problem of the subject is established. Defended the position of having to go through the personal psycho-correction in order to mitigate the destructive and regressive behavioral manifestations.

Keywords: profession, motive, personal problem, personal psychocorrection.

Введение. В условиях современной социокультурной ситуации особое значение приобретают проблемы, связанные с подготовкой психологов-практиков, потому что основным инструментом в них является сама личность профессионала и её внутренний опыт. В этой связи следует по-иному взглянуть на процесс профессионализации психолога, в ходе которого происходит не только освоение профессиональных норм и стандартов, но и развитие личности профессионала, адекватных по своему профессиональному уровню значимости и сложности решаемых обществом задач.

В отечественной и зарубежной научной литературе, посвященной рассмотрению профессионального развития, подчеркивается, что данный процесс тесно связан с социализацией личности, предполагающей освоение человеком новых социальных ролей и формирование качеств и способностей, необходимых для выполнения общественных функций. Их взаимосвязь заключается в том, что в ходе профессионализации человек осваивает важнейшую, с точки зрения интересов общества, социальную роль – профессию, обладающую определенным статусом и престижностью. Ее освоение происходит в основном в рамках тех же институтов, в которых приобретаются и совершенствуются важнейшие социальные качества человека. Кроме того, этапы социализации по времени и содержанию зачастую совпадают с этапами профессионализации.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, реализующейся в системе условий и факторов, предопределяющих наличие или отсутствие возможностей для удовлетворения потребностей человека и формирования качеств, нужных не только для конкретной профессиональной деятельности, но и предопределяющих возможность самостоятельного планирования своей жизни и саморегуляции собственных действий, направленных на его осуществление.

Анализ научной литературы показывает, что проблема мотивации выбора специалиста помогающей профессии недостаточно разработана. Особенно в аспекте мотивации выбора профессии психолога. Е. Ю. Пономарева [5] обращает внимание на то, что абитуриенты и студенты, которые только пришли учиться представляют себе профессию в довольно упрощенном или даже искаженном варианте часто основываясь на бытующих в нашем обществе мифах. Наши исследования в области глубинной психокоррекции подтверждают выводы сделанные О.М. Иконниковой и Е.Б. Пучковой о том, что превалирующими в ситуации выбора профессии психолога выступают две группы мотивов – помощь людям и помощь себе [4]. А.И. Донцов и Г.М. Белокрылов классифицировали мотивы поступления на психологический факультет: стремление помочь людям и намерение решить собственные психологические проблемы, способствовать личностному росту и развитию [3].

Современные ученые (Г. В. Ванакова, Д.Ю. Грищенко, О.М. Иконникова, Е.Б. Пучкова и др.) отмечают, что недостаточная исследованность

17. Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. Т. I.: Фундаментальные проблемы общей психологии. - М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. - 464 с.

18. Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В. В. Рубцова. – Т. 3.: Психологическая наука, образование, практика. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – 448 с.

19. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

20. Усатенко О. Н. Возможности процессуальной супервизии в профессиональной подготовке будущих практических психологов / О. Н. Усатенко // Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования. – Уфа: Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2016. – С. 415 - 430

21. Яценко, Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.

22. Яценко, Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с. Гриф МОНУ від 21.06.06 №14/18.21397.

23. Яценко, Т. С., Дмитренко Н. В., Іваненко Б. Б. Сутність психокорекційного діалогу та його роль у пізнанні статичних і динамічних аспектів психіки // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 13. – С. 98 – 102.

Психология

УДК:159.964

кандидат психологических наук, доцент Усатенко Оксана Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЫБОР ПРОФЕССИИ «ПСИХОЛОГ» – ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

*Аннотация***.** В статье исследуются мотивы выбора профессии «психолог». Выделены две основные группы мотивов – помощь людям и помощь себе. Выяснены глубинно-психологические предпосылки выбора профессии психолога, установлена их взаимосвязь с личностной проблемой субъекта. Отставивается позиция о необходимости прохождения личностной психокоррекции с целью нивелирования деструктивных и регрессивных поведенческих проявлений.

*Ключевые слова***:** профессия, мотив, личностная проблема, личностная психокоррекция.

Annotation. In article motives of choice of profession "psychologist" are investigated. Two main groups of motives – the help to people and the help to are

процессу осуществления педагогической деятельности в области обучения историческим дисциплинам.

Исходя из современных представлений дидактов о содержании понятия «метод обучения», можно вывести определение метода обучения истории. Это упорядоченный способ взаимодействия субъектов процесса образования, направленный на достижение целей и задач исторического образования. Соответственно критерием для классификации методов обучения истории может быть характер этого взаимодействия, прежде всего между педагогом и обучающимися. Исходя из этого критерия, распределяем методы обучения истории на пассивные, активные, проблемные, интерактивные и стимулирующие [2].

При использовании пассивных методов студенты выступают в роли «объекта» обучения. Они усваивают и воспроизводят материал, передаваемый педагогом – источником исторической информации (иногда такие методы, по И. Я. Лернеру, называют объяснительно-иллюстративными и репродуктивными). Как правило, это происходит путем применения лекции-монолога, чтения, демонстрации, опрос студентов по изученному содержанию. Ученики между собой не общаются и не выполняют творческих заданий [9].

Если речь идет об активных методах, а также проблемных и стимулирующих, студенты становятся «субъектами» обучения, выполняют творческие задания, участвуют в диалоге с преподавателем. По И. Я. Лернеру, к таким методам относятся частично-поисковый или эвристический, проблемный и исследовательский [9]. Хотя студенты в этом случае более активны, основной формой взаимодействия часто остается и монолог. Сначала педагог в монологической форме осуществляет передачу знаний студентам, а затем последние возвращают ему эти знания, путем монологических ответов. Иногда обучение происходит в диалоге преподавателя и студента, путем беседы, однако педагог выступает как своеобразный полюс, вокруг которого концентрируется вся коммуникация участников процесса обучения.

Сущность интерактивных методов в том, что обучение происходит путем взаимодействия всех тех, кто учится и учит. Это сообучение (обучение во взаимодействии и сотрудничестве), в котором и преподаватель, и студенты являются субъектами обучения. Основной принцип интеракции: постоянное взаимодействие учащихся между собой, их сотрудничество, общение, сотрудничество, в отличие от активных и пассивных методов, когда общение происходит между студентами и преподавателем.

Педагог только организатор и координатор интерактивного взаимодействия. В отличие от активных методов обучения, которые строятся на односторонней взаимодействия (ее организует и постоянно стимулирует педагог), интерактивные методы принципиально меняют схему взаимодействия участников учебного процесса [2].

Интерактивные методы дают наибольший простор для самореализации студента в обучении и наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу. Интерактивные методы обучения историческим дисциплинам ориентированы на активизацию познавательных интересов и потребностей личности обучающегося, поэтому особое внимание уделяется организации процесса продуктивной коммуникации, постоянной на принципах диалогичности, где субъекты процесса взаимодействия более активны, мобильны и открыты [10]. В основе данных методов обучения лежит принцип

многостороннего взаимодействия, характеризующийся отсутствием полярности и минимальной концентрацией на точке зрения преподавателя. Организации процесса данного взаимодействия позволяет использовать и соответствующие методы обучения. Такими методами являются: групповой, коллективный и коллективно-групповой.

Выводы. Сущность обучения истории состоит во взаимодействии педагога и обучающихся с целью усвоения ими содержания социального опыта, их воспитания, формирования научного мировоззрения. Ведущей задачей преподавателя является организация процесса обучения, то есть принятие решения, какими методами и приемами можно достичь поставленных целей. Для рационального отбора методов и средств обучения преподаватель должен понимать, что под вышесказанным стоит методами следует понимать способы взаимосвязанной деятельности субъектов образования в процессе обучения, направленные на достижение его целей.

Методы обучения истории различаются по источникам знаний и степени самостоятельности познавательной деятельности обучающихся. В данной работе был рассмотрен процесс становления методов преподавания исторических дисциплин, который, однако, не может быть завершенным. И сегодня методисты разрабатывают новые концептуальные подходы к выбору оптимальных методов преподавания истории в соответствии с современными требованиями к личности будущего специалиста.

Рассмотрев различные классификации отечественных ученых и процесс становления методов обучения историческим дисциплинам, можем прийти к выводу, что в педагогической науке сегодня существуют различные подходы к классификации методов обучения, их критериями выступают логические пути усвоения знаний, источники приобретения этих знаний, степень познавательной активности обучающихся и т. д. Но ни один метод не является универсальным. Таким образом, по нашему мнению, на современном этапе преподавания истории в высшей школе целесообразно применять интерактивный подход, характеризующийся сочетанием традиционных, активных, проблемных и стимулирующих методов обучения с учетом специфики истории как учебной дисциплины. Кроме того, выбор методов обучения должен осуществляться с учетом возможностей студентов и воздействия на их развитие, коррекции имеющихся недостатков в познавательной деятельности, формирования личности.

Литература:

1. Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: Пособие для учителя. – М., 1959. – 436 с.

2. Газизова Г. М., «Использование методов интерактивного обучения как фактор успешного овладения студентами профессиональными компетенциями». // Труды МЭЛИ: электронный журнал. – 2008 – №7 – С. 8.

3. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Голант Е. Я. – М., 1957. – 151 с.

4. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М., 1988. – 208 с.

5. Ильин Г. Педагогические проблемы современного отечественного высшего образования // Алма матер: Вестн. высш. шк.– 2005. – № 11. – С. 35.

6. Карцов В.Г. Методика преподавания истории в начальной школе: учебник для пед. училищ / В.Г. Карцов. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1959. – 172 с.

диалог является основополагающим условием познания индивидуально неповторимого содержания психики субъекта. В групповой психокоррекции диалог является предпосылкой познания глубинно-психологических детерминант личностной проблемы субъекта, за которой кроется внутренняя противоречивость психики. Способность психолога-практика обеспечивать диалогическое взаимодействие в психокоррекционном процессе определяет уровень успешности осуществления психокоррекции, через диагностирование личностной проблемы и расширение возможности ее осознания самим протагонистом.

Литература:

1. Абрамова, Г. А. Психологическое консультирование: Теория и опыт / Г. А. Абрамова. – М.: Изд-во Центр «Академия», 2000. – 240 с.

2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 363 с.

3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979. – 424 с.

4. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М: Высш. шк., 1983. – 272 с.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1999.

6. Дьяконов, Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Монография. – Кировоград.: РИО КГПУ им. В. Виниченко, 2007. – 847 с.

7. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

8. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

9. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия. // Вопросы психологии, 1987 — № 3. – С. 41–49.

10. Ковалев, Г. А., Радзиховский Л. А. Общение и проблема интериоризации / Г. А. Ковалев, Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. 1985. – № 1. – С. 110–120.

11. Копьев, А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. - № 3. – С. 17 – 25.

12. Копьев, А. Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники // Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия. / Под ред. А.Б.Фенько, Н.С. Игнатьевой, М.Ю.Локтаева. – М., 1999. 288 с. – С. 52 – 66.

13. Лакан, Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М. : «ГНОЗИС», 1995. – 99 с.

14. Ламберт К. Анализ, выздоровление и индивидуация / К. Ламберт. – СПб. : Янус, 2004. – 302 с.

15. Лейбин, В. М. Словарь-справочник по психоанализу / 2-е издание, М.: АСТ, 2010. – 956 с.

16. Миккин Х. Х. О системе подготовки руководителей тренинга для промышленности / Х. Х. Миккин // Теория и практика активного социального обучения: сборник научных трудов / Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого; кафедра педагогики и психологии. – Грозный, 1985. – С. 130 – 146.

Для начинающего психолога построение диалогического взаимодействия с протагонистом вызывает определенные трудности, из-за неумения диагностировать. Анализ диалогического взаимодействия предполагает умение психолога ставить следующие вопросы исходя из предыдущего коммуниката протагониста; умение выдвигать аналитические гипотезы на основе объективированного в диалоге материала.

Диалогическое взаимодействие основывается на диагностике внутренних устоявшихся закономерностей психики. Построение диалога осуществляется на основе понимания целостного феномена психики и его адаптации к конкретной индивидуальной неповторимости психики. Начинающий психолог в психокоррекционной процессе должен постоянно обеспечивать диалогичность взаимодействия, основанную на процессуальной диагностике, приближенной к процессу психокоррекции [20]. При этом следующий шаг специалиста порождается содержанием предварительно представленного материала субъекта включая интерпретацию и познание индивидуально-неповторимой психики протагониста. Умение строить психокоррекционный диалог способствует глубинно-психологическому познанию психологом психики субъекта и критерием профессионального мастерства психолога-практика, определяет степень успешности осуществления психокоррекции, посредством осознания субъектом собственной личностной проблематики.

Цель психокоррекционного диалога не только диагностировать глубинно-психологические истоки проблемы, но и способствовать осознанию субъектом собственной личностной проблематики, поскольку понимание ее глубинно-психологической сущности является шагом к ее решению. При таких условиях особое значение приобретает диалог, который дает возможность актуализировать индивидуально-неповторимые характеристики личности, создающие основу для интерпретаций и построения гипотез психологом. Протагонист, в процессе диалога, объективирует и познает, с помощью психолога, собственные бессознательные тенденции, разрушающие его отношения с окружающими, происходит выявление внутреннего устойчивого противоречия, которое и обуславливает личностную проблему [21].

Умение вести продуктивный диалог является более сложным для начинающего психолога, чем понимание архетипической символики и ее полизначности. Такая способность требует быстрого и точного диагностирования в текущей ситуации, интуитивного акцентирования внимания на значимом моменте, умение лаконично формулировать вопросы. В процессе анализа психорисунков диалогическое познание имеет такую же диагностическую способность, как и расшифровка символики [19]. Визуальные образы, выбранные автором рисунков, служат платформой анализа в ходе которого происходит переход в вербальный аспект, способствующий когнитивному осмыслению материала. Начинающему психологу нередко сложно интегрировать собственные диагностические гипотезы с неповторимой динамичной канвой феномена психики, которая познается в быстротечной ситуации взаимодействия [21]. Важность диалога обусловлена как профессиональной интуицией психолога, точностью диагностики, так и оригинальностью ответов протагониста, содержание которых может переструктурировать предыдущие диагностические предсказания психолога.

Выводы. В статье раскрывается диалог в глубинно-психологическом познании психики. Научно-методический анализ литературы показывает, что

7. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. – М., 1993.
8. Лейбенгруб П.С. Дидактические требования к уроку истории. / П. С. Лейбенгруб. – 2-е изд., перераб. и доп . – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 280 с.
9. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. – М.: Просвещение, 1968. – 94 с.
10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. - М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

Педагогика

УДК: 371.13:378

аспирант Бытко Наталья Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье мы предлагаем комплекс педагогических условий, которые на наш взгляд, могут эффективно влиять на формирование индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения. К каждому из условий предложено теоретическое обоснование.

Ключевые слова: творческий потенциал, индивидуально-творческий стиль деятельности, педагогические условия, творческие качества личности педагога.

Annotation. In this paper, we propose a set of pedagogical conditions, which in our opinion, can effectively influence the formation of individual style of creative activity of the future teachers of preschool educational institutions in the conditions of master's studies. For each of the conditions suggested a theoretical basis.

Keywords: creativity, individual creative style of activity, pedagogical conditions, the creative quality of the individual teacher.

Введение. Исследователи отмечают, что на современном этапе развития общества для становления творческой личности необходимо не только развитие творческого потенциала, но и активное формирование творческого стиля деятельности, которое в свою очередь является непрерывным процессом, осуществляемым на протяжении всех этапов ее творческого развития. В данной работе «индивидуально-творческий стиль деятельности» рассматривается нами как проявление творческой направленности личности, характеризующееся использованием совокупности оригинальных, своеобразных и нестандартных способов, приемов и средств осуществления деятельности, обеспечивающих достижение определенного творческого результата. Творческий стиль деятельности обусловлен индивидуальными психологическими особенностями субъекта, его личностными свойствами,

предпочтениями, что проявляется в неповторимой индивидуальной манере творческого самовыражения.

Формулировка цели статьи. Разработанные нами педагогические условия способствуют эффективному формированию индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения. Для успешного становления и развития творческой личности, по нашему мнению, необходимо стараться в любую деятельность вносить творческое начало; стремиться к саморазвитию, самореализации и самовыражению, становясь творцом собственной жизни. В этом случае, по утверждению Л. С. Выготского, «жизнь человека сделается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества» [1, с. 317].

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке используется понятие «стиль деятельности», которое означает «совокупность индивидуальных особенностей определённой деятельности личности, влияющую на способ достижения цели этой деятельности, обусловливающую своеобразие её выполнения» [6, с. 557].

Другое направление в исследовании стилевых явлений связано с разработкой теории индивидуального стиля деятельности, созданной в нашей стране в середине XX столетия В. С. Мерлиным, Е. А. Климовым и их последователями в соответствии с принятой в советской философии и психологии концепцией деятельности. В. С. Мерлин определяет индивидуальный стиль деятельности как «целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определённый результат» [2, с. 131].

В процессе исследования «Формирование индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения» нами был определен комплекс педагогических условий эффективно влияющих на формирование индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения:

– включение в образовательное пространство высшего учебного заведения совокупности целенаправленно организованных видов созидательной деятельности, обеспечивающих его творчески-ориентированную направленность;

– организация учебной и внеучебной творческой деятельности на основе выявления индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, что позволяет выстраивать их личностную траекторию индивидуально-творческого развития и саморазвития;

– обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметов педагогического цикла.

Конкретнее остановимся на теоретическом обосновании каждого из этих условий.

[10, С. 47-48]. Особенностью диалогического метода исследования по сравнению с традиционными методами является то, что психолог и консультируемый вступают между собой в равноправные отношения с целью совместного изучения и решения конкретной психологической ситуации, которая разворачивается между ними. Такой вид психологического исследования, по мнению ученого, обеспечивает определенное личностное развитие участников этого процесса, поскольку создает условия для реализации нового опыта диалогических контактов между людьми. В связи с этим, успешность и эффективность деятельности психолога определяются «не только глубиной его теоретической и методической вооруженности, а также его профессиональным опытом практического психолога и личностными качествами. Только в этом случае он, с нашей точки зрения, в наибольшей степени отвечал бы и своему основному профессиональному назначению» [10, С. 47-48]. Итак, развитие диалогических умений является необходимой составляющей становления профессионализма в области практической психологии. Ю. М. Емельянов отмечает, что умение задавать вопросы - это «по своей сложности искусство, требующее безупречного владения языком, чувствительности к коммуникативным проявлениям партнера» [7, С. 37]. И. М. Семенов считает, что рефлексивность взаимодействия служит конкретным и основным способом организации диалога из-за постоянного осмысления и переосмысления противоречий, проявляющихся в процессе познавательной активности [7, С. 77].

Анализ научной литературы показывает, что диалогичность выступает необходимым условием целостного познания психики субъекта. Диалогическое познание имеет субъектный характер. Овладение навыками диалогического взаимодействия требует учета таких ее характеристик как контекстность, процессуальность, целостность. Этим положениям наиболее полно отвечает психодинамическая теория, на которой и базируется наше исследование. Особенностью данного метода, автором которого является академик Т. С. Яценко, выступает раскрытие внутреннего бессознательного содержания психики при помощи визуализированных (внешних) опредмеченных форм психического (неавторские рисунки, камни, игрушки, лепка и т.д). Последние в процессе психоаналитической работы позволяют представить индивидуально неповторимое содержание психики субъекта через вербальное взаимодействие психолога с клиентом [22]. В рамках психодинамической теории диалог выступает предпосылкой объективации глубинно-психологических детерминант личностной проблемы субъекта, внутренней противоречивости психики. Диалог выступает инструментом глубинно-психологической коррекции.

Важным компонентом профессионализма психолога-практика является его умение выстраивать психокоррекционный диалог и выдвигать множество диагностических гипотез [21], которые наиболее полно отражали бы индивидуальную неповторимость психики субъекта и способствовали бы осознанию им собственной личностной проблематики. Диалогическое взаимодействие основывается на диагностике закономерностей целостной психики на основе понимания феномена психического в его сознательных и бессознательных проявлениях. Психолог ставит психодиагностические вопросы, катализирующие процесс глубинного познания и самопознания участников коррекции.

предлагает свой вариант обратного текста терапевта. На четвертом этапе аналогичную процедуру повторяют с более сложными параметрами поведения терапевта: расширенной вербализацией (интерпретацией текста пациента), положительной установкой на пациента и тождественостью с самим собой. На пятом этапе просматривают и анализируют видеозаписи целостного психотерапевтического сеанса с высококвалифицированными терапевтами. Отдельно под руководством ведущего, обсуждаются возможные трудности при ведении психотерапевтической беседы.

Как отмечает Х.Х. Миккин владение техникой недирективного управления диалогом полезно для тренеров, однако «один дидактический тренинг еще не обеспечивает готовности психотерапевта к практической работе. Другим существенным звеном подготовки является динамический тренинг, или «группа личного опыта» [16, С. 133]. Итак, приобретение навыков диалогичности связывается с «тренировкой» отдельных личностных качеств, в условиях личностной неоткорректированности психолога может вызывать артефакты профессиональной деятельности. Диалогичность предусматривает контекстность, целостный подход, который может существенно ограничивать результативность такой подготовки.

Психоаналитик К. Ламберт отмечает, о необходимости овладения аналитиком умения слушать, требующее аналитическая ситуация. Это искусство проявляется в процессе диалога, «оно включает в себя способность добывать существенную часть сообщения пациента, независимо от того, будет ли это очевидная центральная тема, иллюстрированная многочисленным материалом, или, наоборот, совсем незначительная фраза на периферии многословного сообщение, выглядит более существенным, чем есть на самом деле» [14, С. 67]. Итак, составляющей психокоррекционного диалогического взаимодействия является умение слушать, что предполагает объективацию специалистом существенного материала клиента.

Ю. М. Емельянов вводит понятие «паритетный диалог», который понимает как «разговор равных; беседа людей, прошедших школу демократии» [7, С. 3]. Исходя из специфики диалога, автор считает, что научить ему возможно только через выявление причин, мешающих самореализации обучающегося, активизировать потенциальные резервы его личности для творческой работы по самосовершенствованию. Ученый рассматривает диалог в контексте социально-психологической компетентности (способность к эффективному общению), которая определяется как «такой уровень обученности взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [7, С. 37].

Г. А. Ковалев отмечает, что «полная и последовательная реализация положения про социальную, диалогическую природу психической организации человека, признание творческого начала ее личности и ее уникальности предусматривает то, что методы научного познания человека, и методы воздействия на нее должны быть принципиально иными, чем в традициях позитивистской, объектной модели человека, где основным принципом психологического исследования был ... экспериментальный принцип» [10, С. 46-47]. Автор утверждает о необходимости перехода «от экспериментальной методологии к методологии контекстуальной, где бы ведущим принципом и методом психологического исследования стал диалог»

1. Включение в образовательное пространство высшего учебного заведения совокупности целенаправленно организованных видов созидательной деятельности, обеспечивающих его творчески-ориентированную направленность. В нашем исследовании под творчески-ориентированным пространством мы понимаем особым образом организованную образовательную среду высшего учебного заведения, которая включает в себя совокупность разнообразных видов созидательной деятельности, обеспечивающих процесс творческого развития и саморазвития личности будущих воспитателей в условиях магистерского обучения. Творчески-ориентированное образовательное пространство – это пространство личностного и творческого самоопределения будущих воспитателей в соответствии с их индивидуальными особенностями и творческими предпочтениями.

Создание творчески-ориентированной направленности образовательного пространства высшего учебного заведения является важным условием формирования положительной мотивации к творческому осуществлению учебной и внеучебной деятельности; становления мировосприятия будущих воспитателей; создания активного образа жизнедеятельности обучающихся, под влиянием которого проявляются и закрепляются те или иные установки, ценности, стереотипы поведения. Творчески-ориентированная направленность образовательного пространства проявляется в продуктивном индивидуально-творческом общении, в адекватной самооценке обучающихся, в их оценке достижений других участников творческого процесса, ориентации на общечеловеческие ценности, готовности защищать свои интересы, уважении прав других людей.

Компонентами творчески-ориентированного образовательного пространства высшего учебного заведения являются следующие:

1) учебная деятельность будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерской подготовки (предметные дисциплины, факультативные курсы, предметы по выбору, олимпиады, коллоквиумы, учебно-исследовательская деятельность);

2) внеучебная деятельность будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерской подготовки (участие в различных творческих мероприятиях: фестивалях, конкурсах, концертах, презентациях творческих проектов, интеллектуальных и тематических играх, учебно-исследовательских конференциях; встречи с деятелями культуры (композиторами, художниками, писателями);

3) дополнительное образование (кружки, студии, клубы по интересам, спортивные секции);

4) проблемные группы по вопросам творческого развития будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерской подготовки.

Мы выделяем следующие требования к организации творчески-ориентированного образовательного пространства высшего учебного заведения:

- творческая направленность учебно-воспитательного процесса;
- создание условий для включения обучающихся в различные виды творческой деятельности;

- ориентация на проявление активности обучающихся при осуществлении творческой деятельности (участие в презентации творческих достижений, организации конкурсов, фестивалей, концертов);
- приобщение обучающихся к искусству (знакомство с шедеврами мирового искусства в учебной и внеучебной деятельности; посещение творческих мероприятий: концертов, музыкальных и драматических спектаклей, художественных выставок);
- создание культуротворческого «поля», где будущие воспитатели дошкольных образовательных учреждений смогут реализовать свои возможности и интересы (элективные курсы, факультативы, мастер-классы, клубы, кружки).

2. Организация учебной и внеучебной творческой деятельности на основе выявления индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, что позволяет выстраивать их личностную траекторию творческого развития и саморазвития. Важным условием формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения является, на наш взгляд, проявление индивидуально-дифференцированного подхода к каждому обучающемуся, заложенное в основе личностно-ориентированного обучения. Целью данного подхода является изучение и раскрытие индивидуальности будущих воспитателей (особенностей характера, темперамента, привычек), развитие его индивидуальных познавательных интересов и способностей, максимальное выявление, инициирование, использование индивидуального (субъектного) опыта.

Образовательный процесс строится на учебном диалоге педагога и обучающегося, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. При этом обязательно учитываются индивидуальная избирательность обучающегося к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация, стремление использовать полученные знания самостоятельно в ситуациях, не заданных обучением. Осуществление индивидуального подхода особенно важно в процессе реализации учебной и внеучебной творческой деятельности, что предполагает максимальное раскрытие возможностей формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения.

3. Обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметных дисциплин. Для наиболее эффективного формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях магистерского обучения считаем важным обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметных дисциплин через создание системы программ, нацеленных на формирование определенной системы ценностей, становление самостоятельной творческой позиции, проявление творческой индивидуальности обучающихся и устойчивой потребности в творческом самовыражении. Отдельные виды художественного творчества не существуют изолированно друг от друга, что выражается в интегративности творческого мышления. Интеграция видов художественной деятельности (музыки, литературы, живописи) наиболее эффективно обеспечивает потребность

Готовность к самораскрытию обратно пропорциональна глубине и субъективной значимости тех аспектов, которые открывает клиент. Оценка эффективности процесса при таком понимании не сводится только к решению жизненных проблем консультируемого. Важнейшим показателем успешной психотерапии является развитие диалогической интенции клиента [18]. В психокоррекционной практике и психотерапии сейчас отстаивается идея диалогичности психотерапевтического процесса, поскольку диалог относят к способам активизации рефлексивной активности субъекта через познание собственной психики.

Г. В. Дьяконов указывает, что основными характеристиками диалога как процесса является непрерывность, феноменологичность, актуальность, динамичность и взаимодополнение. Как процесс, диалог является функционально-динамическим, парадоксально-метафоричным явлением, которое осуществляется в формах гомеостаза, гетеростаза. Для диалога как способа человеческого существования и формы психического принципиально важным является то, что он существует в форме процесса, который раскрывается на разных уровнях психического (сознание – бессознательное, интеллект – аффект – мотивация – смысл). Центральным психологическим механизмом диалогического процесса является процесс идентификации и обособления, которые неразрывно взаимосвязаны и взаимно опосредуются [6]. В диалогическом процессе происходит интеграция различных процессуальных изменений и их дальнейшее психологическое воплощение в эффектах процессуальности. Главным результатом диалогического процесса является интерсубъективное (внешнее) или интрасубъективное (внутреннее) событие, межличностные или личностные явления, которые субъективно-значимы для участника диалога и которое внутрицелостно произошло и актуализировало свой смысл [9].

Диалогический подход является составной профессиональной подготовки специалистов по недирективной психотерапии. Особого внимания в этом ракурсе заслуживает система И. Хельма, разработанная на основе работ К. Роджерса, К. Г. Труа. В этой форме терапии больше чем у других, от терапевта требуется тонкая техника управления диалогом. Для ее усвоения практическая часть подготовки состоит из динамического тренинга, направленного на личностный рост терапевта, рассмотрения клинических случаев, группового разбора звукозаписи терапевтического сеанса, метода «троек», «микроконсультирования» и дидактического тренинга техники управления диалогом, который занимает ведущее место в системе Хельма.

Особое внимание на начальном этапе уделяется теоретическому вступлению, где подробно анализируются три основных параметра поведения терапевта, которые подлежат тренировке: 1) вербализация аффективного содержания высказываний пациента; 2) во избежание оценочных, особенно осуждающих суждений, положительная установка на пациента, принятие его личности такой, как она есть; 3) тождество с самим собой, отсутствие психологических защит и профессиональной маски, естественность, искренность, спонтанность поведения. На втором этапе тренинга группе предъявляют сначала письменный, затем звуковой отрывок терапевтической беседы. Задача участников распознать степень выраженности аффективного скрытого содержания в тексте по 10-балльной специальной шкале. На третьем этапе даются записи отрывков из текста пациентов и каждый студент

заключается не в тестировании, а в интерпретации, в умении анализировать материал «здесь и сейчас» совместно с клиентом. А. Г. Абрамова указывает на то, что во время консультационной работы психолог активно воздействует на клиента этому способствует метафоричность речи [1, С.146]. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского диалог рассматривается как универсальная «клетка» психодуховного существования личности и культуры, как единица анализа психического, личностного и духовного бытия личности [8]. М. М. Бахтин отмечает, что «диалогические отношения – явления более широкое, чем отношения между репликами композиционно выраженного диалога, это – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и ее отношения и проявления человеческой жизни, и все, что имеет смысл и значение» [2, С. 71].

А. Ф. Копьевым [11] разработана диалогическая концепция психотерапии. В основу его подхода положены идеи М. М. Бахтина [2], среди которых центральное место занимала категория «диалог». А. Ф. Копьев считает, что ключевым моментом консультирования является «диалогический прорыв», предусматривающий «неизбежного открытия тех аспектов личности клиента, которые удерживают его от диалогического самораскрытия и сохраняют болезненный status quo, а с другой стороны, высвечивает и здоровые, творческие силы, которые проявляются в беседе как диалогическая обращенность и способность к изменениям» [12, С. 55]. Взаимоотношения клиента с психологом являются глубинно-связанными с внутренними переживаниями субъекта и его отношением к миру. Учет категории диалогичности дополняет «объектность» восприятие клиента, которому присущ взгляд на субъекта как носителя тех или иных психологических качеств, последствия влияния на его жизнь определенных психологических закономерностей, обусловливающих ту или иную форму дезадаптации. Диалогичность предусматривает готовность клиента, его активность. Задача психолога – побуждая клиента к диалогу, придерживаться позиции «эстетической вненаходимости» [3], что определяется «чувством границ собственной активности и активности другого, пониманием ограниченности собственных возможностей, чувствительной и дифференцированной реакции на волевое усилие клиента» [11, С. 19].

Исследователь вводит понятие диалогической интенции, которое характеризует способность собеседников к диалогическому общению, готовностью решать свои проблемы и обсуждать их с психологом [17]. Она должна быть сформирована у психолога и является критерием его профессиональной подготовленности. Мы солидаризируемся с ученым, который считает, что «увлеченность объективным видением клиента и неучет его свободного самоопределения приглушают диалогические обертоны в общении и, в конце концов, вообще исключают их, тогда как ориентация именно на диалогические аспекты консультирования освещает крайне важные стороны психологического состояния клиента и позволяет трезво учитывать его возможности как участника диалога» (цит. по [17, С. 58].

Способность к диалогу у клиента изначально может быть выражена в разной степени. Закрытость к диалогу обусловлена действием защитных «внедиалогичных» импульсов, которые становятся ведущими и вытесняют (блокируют) диалогическую интенцию. Выход субъекта на диалогический уровень общения связан с преодолением собственного сопротивления.

каждого обучающегося свободно проявлять свои способности и выражать интересы. В условиях интеграции художественная деятельность формирует творческую личность будущих воспитателей, обеспечивает развитие его самосознания, возможности самореализации, формирование положительно устойчивых взаимодействий в сотворчестве со сверстниками и взрослыми. В высшем учебном заведении осуществляется планомерное и комплексное изучение предметных дисциплин, что способствует формированию мотивации, углублению, упорядочению и систематизации полученных знаний, умений и навыков в области творческой деятельности, развитию креативных способностей, и в конечном итоге, становлению творческой личности.

4. Проявление будущими воспитателями индивидуально-творческого стиля в своей педагогической деятельности, их мотивация на формирование ценностно-смыслового отношения к творчеству в педагогической деятельности. Качество профессиональной деятельности педагога зависит от его творческой направленности, активного включения своего личностного потенциала, готовности использовать не только имеющиеся педагогические методы и технологии обучения, но и выходить за рамки нормативной деятельности.

Суммируя высказывания исследователей, подчеркнем, что для эффективного формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей необходимо совмещать в себе педагога-«режиссера» (А. К. Маркова), педагога-исследователя (А. И. Кочетов) и овладеть эвристическим уровнем педагогического творчества (В. А. Кан-Калик). Многие ученые (Е. С. Громов, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Моляко, Н. Д. Никандров, Е. Л. Яковлева) высказывают необходимость наличия, наряду с педагогическими способностями, творческих качеств личности педагога, к числу которых они относят следующие: инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, стремление к познанию нового, целеустремленность, широта ассоциаций, развитая профессиональная память, профессиональное творческое мышление, внутренняя мотивация на творческую педагогическую деятельность, нетрадиционное личное мировоззрение, богатство фантазии и интуиции.

Таким образом, наряду с педагогическими способностями будущий воспитатель дошкольных образовательных учреждений должен обладать целым комплексом творческих качеств, главными из которых мы считаем наличие устойчивой мотивационной направленности на творчество, которая подчеркивает его уникальность, неповторимость и индивидуальность; творческой активности; высокого уровня развития креативных способностей. Для эффективного формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений важным является реализация творческого стиля в своей профессионально-педагогической деятельности. Показателями этого процесса, по нашему мнению, являются:

1. Стремление будущих воспитателей к постоянному самосовершенствованию своего индивидуально-творческого стиля деятельности (участие в научно-практических и методических конференциях, конкурсах, концертных выступлениях, обмен опытом с коллегами, проведение открытых занятий, мастер-классов).

2. Активное участие в творческой инновационной деятельности по совершенствованию процесса формирования индивидуально-творческого стиля деятельности будущих воспитателей (творческое планирование и реализация образовательного процесса). Если будущий воспитатель сам ориентирован на творчество, и оно является сущностью всей его профессиональной деятельности, он сможет выбрать лучшие варианты творческой организации педагогического процесса, предвидя их результаты и ориентируясь на личностные возможности развития каждого воспитанника. Не случайно опыт работы многих творчески-ориентированных воспитателей подтверждает, что творчество педагога рождает творчество детей и воспитать творческую личность может только творческая личность.

Выводы. Таким образом, подводя итоги, подчеркнем, что индивидуально-творческий стиль деятельности – сложная многомерная система, формирование которой реализуется в совокупности всех ее компонентов при соблюдении выделенных педагогических условий: включение в образовательное пространство высшего учебного заведения совокупности целенаправленно организованных видов созидательной деятельности; организация учебной и внеучебной творческой деятельности на основе выявления индивидуальных интересов и потребностей обучающихся; обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметов педагогического цикла. Сформированный индивидуально-творческий стиль деятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений – яркий показатель высокого уровня развития творческой личности. Согласно нашему пониманию, творческая личность – это субъект деятельности, обладающий определенным уровнем сформированности индивидуально-творческого стиля, что проявляется в наличии у него устойчивой мотивации к осуществлению креативной деятельности; необходимых знаний, умений, навыков; творческих способностей, помогающих осуществлять деятельность наиболее эффективно; стремления к раскрытию своего творческого потенциала.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В. В.Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 534 с.

2. Мерлин В. С. Психология индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин // Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 544 с.

3. Новейший психологический словарь [Текст] / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. / под общ. ред. В. Б. Шапарь. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 808 с.

4. Останина С. А. Творческий стиль художественно-эстетической деятельности: сущность и структура [Текст] / С. А. Останина // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 283-286.

5. Останина С. А. Педагогические условия формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников в образовательном пространстве гимназии [Текст] / С. А. Останина // Молодой ученый. – 2011. – №4. Т.2. – С. 110-112.

непроизволен и недостаточно организован, ситуативный и контекстуальный, связан с обстановкой, в которой происходится, поскольку каждое высказывание в значительной степени обусловлено предыдущим. В психологии диалог был предметом исследований Г. А. Абрамовой [1], М. М. Бахтина [2], А. А. Бодалева [4], Л. С. Выготского [5], Г. В. Дьяконова [6], В. П. Зинченко [8], Г. А. Ковалева [9, 10], Ж. Лакана [13], В. М. Мясищева, Ж. Пиаже, Т. А. Флоренской, Т. С. Яценко [21 – 23] и др.

Г. А. Ковалевым выделены содержательные характеристики диалога, согласно которым он понимается как «... а) первичная, родовая форма человеческого общения, определяет здоровое психическое развитие личности; б) ведущая детерминанта этого развития, обеспечивающая функционирование механизма интериоризации, при котором внешнее взаимодействие в системе «ребенок - взрослый» переходит «внутрь» ребенка, определяя тем самым его индивидуальное (интерсубъектное по содержанию) психологическое своеобразие; в) принцип и метод исследования человека, который реализуется через реконструкцию содержания экстериоризованных внутренних смысловых полей субъектов, которые разворачиваются в ситуации диалога между ними; г) процесс, развивающийся по своим (еще неизвестным) законам и по своей внутренней динамикой; д) определенное психофизическое состояние, которое разворачивается в межличностном пространстве людей, которые общаются между собой, подобно инфантильному переживанию состояния эмоционального комфорта при физическом контакте матери и ребенка; е) высокий уровень организации отношений и общения между людьми, который является наиболее органичным первичной межсубъектной природе человеческой психики, а потому является наиболее оптимальным для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей; ж) наиболее эффективный метод педагогических, психокоррекционных и других воздействий; з) творческий процесс» [9, С. 6].

Согласно теории многокомпонентной структуры коммуникации между людьми диалог является высшим уровнем организации общения, которое происходит в условиях адекватного (когнитивно сложного) отображения людьми друг друга, их положительного (личностного) отношения, «открытого» обращения и поведения [4]. Центральным звеном этой функциональной структуры общения является система субъективных отношений. На основе разработанной Г. А. Ковалевым [9, 10] психологической типологии общения внутренним условием диалогического типа общения являются взаимоотношения между людьми, которые исследователь определяет как личностные.

Такой вид отношений характеризуется, прежде всего, отношениями равноправных субъектов в качестве партнеров по общению. Они базируются на априорном безусловном принятии другого человека как ценности самого по себе и предусматривают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Эти отношения представляют собой оптимальный психологический фон организации контактов, который при адекватной внешней репрезентации и внутреннем принятии приводит к настоящему взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению людей, взаимодействующих на этом уровне.

Значимость диалога и диалогического взаимодействия для психолога подчеркивал В. П. Зинченко, указывая, что мастерство диагностики

Психология

УДК 159.964

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Усатенко Оксана Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант кафедры психологии Каткова Александра Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ПСИХИКИ

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы диалогического взаимодействия в психокоррекционном процессе с позиции психодинамического подхода. Рассмотрен глубинно-психологический ракурс понимания диалогического взаимодействия как предпосылки объективирования глубинно-психологических характеристик личностной проблемы субъекта.

Ключевые слова: диалог, диалогическое взаимодействие, сознание, бессознательное, глубинно-психологический ракурс, психодинамическая теория, профессиональная подготовка психолога.

Annotation. The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of dialogical interaction in the process of psychocorrection, namely from the position the psychodynamic approach. Considered by deep psychological understanding of the perspective of dialogic interaction as a prerequisite objectification depth-psychological characteristics of the personality problems of the subject.

Keywords: dialogue, speech, dialogical interaction, consciousness, unconsciousness, deep-psychological perspective, psychodynamic theory, training of psychologists.

Введение. Диалогический процесс психолога с респондентом является основным и незаменимым инструментом в работе психолога. Эффективность диагностико-коррекционной работы психолога определяется его способностью к выстраиванию психокоррекционного диалога.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование особенностей диалогического взаимодействия в глубинном познании психики на основе научно-методологического анализа литературы и раскрытие основных особенностей диалогического процесса в глубинной психокоррекции.

Изложение основного материала статьи. В психологической энциклопедии диалог (грец**. *dialogos*** – беседа, разговор) – «вид устной речи, в котором участвуют два или более участников, поочередно обмениваются репликами» [25, С. 103]. Этот вид речи по своему характеру свернут,

6. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект [Текст] / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 205 с.

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)

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается специфика педагогического общения в высшей школе, в частности использование в его рамках средств невербальной коммуникации. Особое место в данной работе отведено изучению проблемы выбора оптимальных средств невербального общения для повышения эффективности системы современного высшего профессионального образования. В статье анализируются основные каналы невербального педагогического общения, уточняются аспекты целесообразности использования их компонентов (средств и приемов).

*Ключевые слова**:*** педагогическое общение, межличностная коммуникация, субъекты образовательного процесса, преподаватель, профессиональная подготовка, система высшего профессионального образования, невербальные средства общения, визуальная коммуникация, жесты, тактика, мимика, интонационные приемы.

Annotation. The article discusses the specifics of pedagogical communication in higher education, in particular the use of the means of nonverbal communication. A special place in this scientific work devoted to studying the problem of choosing the optimal means of non-verbal communication to enhance the effectiveness of the system of modern higher education. The article analyzes the main channels of non-verbal pedagogical communication, clarifies aspects of the feasibility of using components (tools and techniques).

Keywords: pedagogical communication, interpersonal communication, educational process, teacher training, higher professional education, non-verbal communication, visual communication, gestures, tactics, facial expressions, intonation techniques.

Введение. Сущность деятельности педагога заключается в содействии психического, социального и интеллектуального развития студента, а главным инструментом выступает его психическое взаимодействие с обучающимся, педагогическое общение.

Общение, по А.А. Леонтьеву, является необходимым и специальным условием присвоения личностью будущего специалиста достижений исторического развития человечества [1]. Речь преподавателя – ведущее

средство, позволяющее приобщить студентов к культурному наследию, научить их как способам мышления, так и его содержанию. При этом непременным профессиональным качеством педагога должна быть высокая языковая культура, преподаватель должен обладать богатым словарным запасом, владеть экспрессивными возможностями и интонационной выразительностью речи, иметь четкую поставленную дикцию.

Как следует из приведенного выше определения, в педагогическом процессе высшей школы относительно взаимодействия его субъектов основной акцент делается на речь, то есть на вербальный компонент общения. Однако за последние годы отмечается тенденция, характеризующаяся появлением большого количества научных публикаций, связанных с различными аспектами невербального общения. Невербальный компонент педагогического общения находился в поле зрения многих ученых – представителей классической педагогики. Заметим, что в последнее время он стал все больше привлекать внимание исследователей феномена межличностной коммуникации.

Научный интерес к исследованию проблемы выбора и использования невербальных средств общения доказывает непременное наличие бессловесного общения в высшей школе как одного из компонентов педагогического воздействия, а также актуальность изучения очерченной проблемы.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ сущности невербального компонента общения в системе взаимоотношений субъектов образовательного процесса в высшей школы, изучение проблемы выбора невербальных средств общения, особенностей их внедрения в системе педагогического воздействия с целью повышения качества высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. От умения преподавателем построить гармоничное и эффективное взаимодействие со студентами безусловно влияет на уровень формирования их системы профессионального знания, ключевых компетенций, развития профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов. именно поэтому знание теории коммуникации и методики применения всех ее компонентов (средств) в системе построения межличностного общения со студентами является обязательным условием, предъявляемым к современному педагогу.

По мнению исследовательницы Л.М. Митиной, сущность взаимодействия педагога и студента заключается, прежде всего, в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Кроме того, передача данной информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных невербальных средств [2].

Владение языком жестов позволяет не только точно читать необходимую информацию, но и использовать средства невербальной коммуникации с целью воздействия на собеседника. Так, обратная связь без применения речевых (вербальных) средств может предупредить о том, что следует скорректировать в поведении, как нужно поступить для достижения необходимого результата в общении с конкретным собеседником [6].

При общении со студентами преподаватель значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к ним получает не только из слов обучающихся, а в большей

работоспособность, повышаются возможности самореализации и успешнее происходит процесс коммуникации.

Литература:

1. Алексеев А.В. Психомышечная тренировка. Метод психической саморегуляции. – М., 1989. – 304 с.
2. Бемиг У. Самопомощь при бессонницах, стрессах и неврозах/Пер.с нем. И.Н. Громыко, В.А. Кабановой. – Мн.,Полымя, 1989. – 77 с., ил.
3. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности. – М., 1997. – 368 с.
4. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во ИП РАН, 2003 – 318 с.
5. Каптен Ю.Л. Основы медитации. – СПб., 1991. - 225 с.
6. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М., 1985. – 186 с.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. – 256 с.
8. Леонова А.Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. - М.: Смысл, 2007. – 311 с.
9. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012. – 519 с.
10. Обознов А.А. Психическая регуляция операторской деятельности (в особых условиях рабочей среды). М.: ИП РАН, 2003. – 182 с.
11. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
12. Психология здоровья: Учебник для вузов /Под ред. В.Г.Никифорова. СПб.: Питер,2003. - 468 с.
13. Розенберг Л., Гай Д. Секреты медитативного дыхания, медитация випассана. – М., 2006. – 287 с.
14. Свядощ А.М. Аутогенная тренировка: Руководство по психотерапии. - Ташкент, 1979., С. 176 – 192.
15. Султанова И.В.. Антикризисный тренинг: учебное пособие. – Севастополь,Рибест, 2016 – 120 с.
16. Шмигель Н.Е. Релаксация: теория и практика. Учебное пособие.Симферополь, 2014. – 172 с.
17. Шубина Е.В. Медитация: путь к совершенству. – СПб., 2002. – 165 с.
18. Эверли Дж. С., Розенфельд Р. Стресс. Природа и лечение.– М.: 1985. – 412 с.
19. Luthe,W. Autogenic training in North America.//W. Luthe (Ed) Autogenic training. New York:Grune & Stratton, 1965, 297 – 303.
20. Schultz, J. H. Ubungsheft fur das autogene Training. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 1983.

Общая классификация методов профилактики стресса и оптимизации состояний человека была предложена А.Б. Леоновой и А.С. Кузнецовой.

Таблица ***1***

Классификация методов непосредственного воздействия, направленных на профилактику эмоциональных состояний и оптимизацию психических состояний человека

Методы непосредственного воздействия	
Методы «внешнего» воздействия на состояние	**Методы активного изменения собственного состояния**
Рефлексотерапия Нормализация режима питания Витаминотерапия Фармакотерапия Функциональная музыка Свето (цвето) –динамические воздействия и средства мультимедиа Библиотерапия Коммуникационные воздействия: -убеждения -приказ -внушение -гипноз	Психологическая саморегуляция состояния: -нервно-мышечная релаксация -идеомоторная тренировка -визуализация и сенсорная репродукция образов -аутогенная тренировка Самовнушение (самогипноз) Изотерические медитационные техники Специализированные гимнастики Специальная подготовка и обучение навыкам поведения в трудных ситуациях Поведенческая психотерапия (систематическая десенсибилизация) Обучающие программы конструктивного мышления Тайм-менеджмент Групповые тренинги (тренинги общения, разрешения конфликтных ситуаций, деловые игры и др.)

Выводы. Не владение техниками саморегуляции и неумение правильно и полноценно расслабляться, незнание простых релаксационных техник приводит к накоплению нервно-мышечного напряжения, которое в свою очередь, может переходить в хронические формы, в результате чего происходит увеличение тонуса мышечной ткани и нарастания нервно-мышечного напряжения, которое нередко становится причиной возникновения невротических и психосоматических заболеваний.

В результате освоения методов саморегуляции происходит снижение уровня психологического и нервно-психического напряжения, нормализуется эмоциональное состояние. В результате чего появляется ощущение внутренней свободы, радости, улучшаются психосоматические показатели, увеличивается

степени из их жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать. Жест, мимика, взгляд, поза подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова [4].

Роль невербальных аспектов коммуникации неоспорима также и в регулировании взаимоотношений между субъектами процесса образования, установлении контактов, они во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как преподавателя, так и студента.

Невербальные средства коммуникации всегда соответствующим образом задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса. Хотя, по мнению психологов, как правило, личность (как студент, так и преподаватель) не осознает их значения, в большей степени использует естественно. Так, неосознанно либо целенаправленно взаимодействие преподавателя со студентами средствами невербального общения осуществляется по нескольким каналам:

- мимика;
- тактика;
- жест;
- дистанция общения;
- визуальное взаимодействие;
- интонация, а также тембр, высота, уровень голоса.

Рассмотрим особенности каждой из составляющих процесса невербального взаимодействия субъектов системы образования, а также проанализируем целесообразность использования средств бессловесного общения.

Одной из важнейших является мимическая сторона общения, так как по выражению лица человека можно подчас узнать больше, о чем он может проинформировать словесно, а своевременная улыбка, выражение уверенности в себе, расположенности к межличностному взаимодействию могут существенно помочь в установлении контактов в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», «преподаватель – студенческая аудитория».

Многообразие мимических движений и их сочетаний (согласно Е. А. Петровой, их насчитывается более 20000) дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к определенному студенту, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т.д [4].

По данным многочисленных исследований, посвященных проблеме педагогического общения, обучающиеся отдают предпочтение преподавателям с доброжелательным выражением лица, с развитой внешней эмоциональностью. Однако чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица их статичность создает серьезные проблемы в общении со студенческой аудиторией.

Исследователи отмечают, что некоторые педагоги с целью повысить успеваемость и уровень дисциплины используют лицо-маску строгого, требовательного выражения или использования лицевых масок «определенное выражение лица для определенного студента». Однако такой надуманный неестественный образ существенно усложняет налаживание контакта, вызывает недоверие, снижает эффективность качества подготовки будущих специалистов. Как профессионал, преподаватель должен владеть своим эмоциональным состоянием и его выражением на лице, чтобы этого избегать.

Один из каналов невербальной коммуникации – тактика. Использование прикосновения очень важно при работе со школьниками, особенно младшего школьного возраста. С помощью тактильной коммуникации можно привлечь внимание, установить контакт, выразить свое отношение к обучающемуся. Однако у многих обучающихся тактильный контакт может вызвать настороженность, создать неудобства и тревогу ввиду сокращения психологической дистанции. Поэтому в высшей школе прикосновениям как составляющей невербальной педагогической коммуникации должна быть отведена минимальная роль. «Тактильные средства невербального сопровождения устной речевой коммуникации в культуре педагогического общения являются неприемлемыми, поскольку они нарушают необходимую для делового общения дистанцию между педагогом и учащимся. Поэтому именно визуальные и аудиальные средства невербального сопровождения устной речевой коммуникации в аспекте культуры педагогического общения являются мощным вспомогательным средством педагогического взаимодействия» [5, с. 38].

Визуальное взаимодействие (взгляд) – один из наиболее распространенных средств невербального педагогического общения в высшей школе. С помощью данного средства преподаватель может выразить отношение к студенту, его поведению, задать вопрос, дать ответ, поощрить или указать на ошибку. Воздействие взгляда зависит от дистанции общения. Воздействие взгляда, по мнению Е. А. Петровой, тем сильнее, чем ближе к преподавателю находится объект педагогического воздействия [4].

По мнению исследователей, существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами во время занятия, когда индивидуальный зрительный контакт чередуется с охватом взглядом всей аудитории студентов. Чередование, переключение взгляда важно и при индивидуальном ответе студента. Преподаватель, смотря на отвечающего, дает понять, что он слушает его внимательно, но поглядывая на аудиторию, он привлекает ее внимание к той информации, которая исходит от отвечающего, позволяет понять уровень ее уместности и правильности.

Особое значение имеет и дистанция общения, поскольку в зависимости от этого фактора в общении в различной мере используются другие неречевые компоненты, различной оказывается природа обратной связи от слушателя к говорящему. В своей педагогической практике пространственные факторы общения использует каждый преподаватель, подсознательно выбирая оптимальное расстояние от слушателей; при этом большое значение имеет характер взаимоотношений с аудиторией, размеры учебного помещения, наполняемость студенческой группы.

Педагог может сокращать пространственное расстояние для установления более доверительных отношений, но соблюдать при этом осторожность, так как чрезмерное приближение к собеседнику может быть воспринято как посягательство на личность, часто выглядит нетактично. Если преподаватель непринужденно перемещается по аудитории, то, меняя дистанцию, он достигает проксемического разнообразия и в то же время равенства в построении коммуникативного контакта с каждым студентом [6].

При рассмотрении пространства общения важно подчеркнуть важность такого аспекта, как организационные условия обучения, в частности, размещение мебели в пространстве аудитории. Этот фактор влияет на то,

гипертонической болезни и облетерирующего эндартериита, при диспноэ, эзофагоспазме, стенокардии, при спастических болях ЖКТ [16, с. 107].

В аутогенной тренировке акцент делается на сохранение ясности сознания и контроля действительности.

Идеомоторная тренировка

Исследование мысленного воспроизведения движений началось в 1936 г. И.П. Павловым, но до недавнего времени идеомоторная тренировка как метод психологической саморегуляции состояний в сфере оптимизации функциональных состояний работающего человека не применялась. Это было связанно с тем, что самостоятельное использование техники невозможно в силу специфики метода. Основу идеомоторной тренировки составляет сходный эффект реального и воображаемого движения, но только в том случае, если воображаемый двигательный акт был ранее освоен в реальности. Приемами идеомоторной тренировки являются упражнения по мыслительному освоению ранее двигательных актов – образы движения, при этом интенсивное повторение мысленно выполняемого движения способствует стабилизации и закреплению навыков [8, с. 75].

Идеомоторную тренировку можно использовать, в тех случаях, когда тренинг по психологической саморгуляции состояний включает в себя метод нервно-мышечной релаксации: двигательные релаксационные упражнения могут быть трансформированы в их мысленное воспроизведение.

Идеомоторная тренировка может быть использована и как относительно самостоятельный метод снижения мышечного тонуса и достижения состояния релаксации, и как прием мысленного самопрограммирования в состоянии релаксации. В случае последнего идеомоторные упражнения применяются на фоне состояния аутогенного погружения с целью мысленной отработки определенных двигательных программ предстоящей деятельности. Метод использования идеомоторной тренировки в состоянии релаксации получил название «релаксидеомоторная тренировка» и активно используется в настоящее время в операторском и летном труде [3, 4, 5, 16].

Сенсорная репродукция образов ***(****метод образных представлений****)***

Метод образных представлений основан на оперировании образными представлениями объектов и целостных ситуаций, которые обычно ассоциируются с отдыхом, расслаблением и возможностью последующей активизации своего состояния. Сенсорная репродукция образов может использоваться как самостоятельный метод тренинговых занятий по психологической саморегуляции состояний. Работа с мысленными образами направлена, главным образом, на подчинение задаче формирования требуемых состояний. В связи с этим допустимо использование образов таких частных элементов мысленно воспроизводимой ситуации, которые ведут в возникновению ощущения релаксации и активизации на начальном и завершающем этапах сенсорной репродукции.

При рассмотрении методов профилактики эмоциональной неустойчивости следует учитывать, в какой позиции находится человек по отношению к оказываемому воздействию. Он может испытывать поступающие извне влияние, или же активно участвовать в процессе изменения своего состояния. В связи с этим, условно, можно разделить методы непосредственного воздействия на психологическое состояние человека на две основные группы.

восстановление динамического равновесия системы гомеостатических саморегулирующих механизмов организма человека [16, с. 109].

В основе использования аутогенной тренировки лежит овладение возможностями самовнушения или аутосуггестии. Необходимым условием является концентрированное самонаблюдение за протеканием внутренних процессов, осуществляемое скорее в пассивной, чем в активно-волевой форме [19, 20], и представление желаемого изменения.

Главным элементом аутогенной тренировки является усвоение и оперирование вербальними формулировками в виде самоприказов. Механизмом аутогенной тренировки является формирование устойчивых связей между словесними формулировками и возникновением определенных состояний в различных психофизиологических системах [19]. Становление и действенность таких связей зависит от умения приманять приемы саморефлексии, индивидуально используемых систем образних представлений и идеомоторных актов. Формулы самовнушения представляют собой субъективные маркеры, опосредованно отражающие сложные комплексы чувственных представлений: органических опущений, чувства мышечного напряжения, эмоционально окрашенных образов и др.

Для формирования требуемого состояния «на выходе» из аутогенного погружения, а также получения отсроченного оптимизирующего эффекта, используются специальные формулировки самоприказов – так называемые «формулы цели», задающие нужную ориентацию для дальнейшего развития состояния.

И.Г. Шульц, создатель аутогенной тренировки, выделил две ступени аутогенной тренировки: низшая (вегетативная саморегуляция) и высшая (аутогенная медитация, психическая саморегуляция в состоянии транса).

Низшая ступень предназначена для снятия нервного напряжения, успокоения, обучения навыкам расслабления и управления своим телом. Эта ступень включает упражнения, направленные на вызывание тяжести (мышечное расслабление), ощущение тепла (расширение сосудов), прохлады в области лба, регуляцию деятельности сердца, органов брюшной полости и дыхания.

К высшей ступени аутогенной тренировки относятся упражнения, цель которых заключается в тренировке процессов воображения (со способностью к визуализации представлений) и нейтрализации аффективных переживаний. Эта ступень включает в себя медитацию на цвете, образе, образе определенного цвета, абстрактной идее, эмоциональном состоянии человека.

В аутогенной тренировке вырабатывается концентрированное расслабление в шести сферах: мускулатуре, кровеносных сосудах, сердце, органов дыхания, органов брюшной полости, голове. Релаксация вызывается на фоне установки на покой и отдых посредствам трех действий: проговаривание определенных словесных формул, управление вниманием, образные представления [16, с. 107].

Аутогенная тренировка наиболее эффективна при лечении невротических и соматоформных расстройств, нарушений адаптации и психосоматических заболеваний. Наибольший эффект наблюдается при психогенных сексуальных расстройствах и расстройствах сна. Отмечен хороший результат применения аутогенной тренировки при бронхиальной астме, в инициальном периоде

каким образом будет построен контакт между преподавателем и студентами, а также уровень их взаимодействия между собой, может создавать определенную атмосферу в группе.

Например, при организации групповой работы лучше отдать предпочтение отличной от традиционной расстановке мебели (парт) в аудитории, таким образом можно добиться оптимизации учебного процесса.

Жестикуляция преподавателя, как еще один канал педагогического общения, является для студентов одним из индикаторов его отношений к ним.

Характер жестов преподавателя позволяет создать определенный климат в аудитории, настроить группу на необходимый лад, а обучающимся лучше понять характер (уровень требовательности, такта, интеллигентности, культуры) педагога. Исследования подтверждают, что порывистые и нервные движения преподавателя, который хочет настроить группу на собранность и действенность, вызывают обратный эффект. Внимание группы рассеивается, возникает быстрое снижении работоспособности как у преподавателя, так и у студентов.

Жесты играют важную роль в обеспечении внимания студентов, что позволяет повысить эффективность обучения, а соответственно и его качество. Существенной значимостью и широтой возможностей педагогического воздействия, характеризирующегося сосредоточением внимания студентов обладают жесты, эмоциональная насыщенность которых приковывает внимание аудитории, это жесты указания, жесты имитации, жесты подчеркивания и т.д [7].

Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в высшей школе предполагает не только воздействие преподавателя, но и обратную связь. С помощью приглашающего, вопрошающего или другого побудительного жеста педагог «включает» ее, жестами одобрения или оценки повышает ее интенсивность, а также завершает контакт. Оценивающие, регулирующие и дисциплинируют жесты в комплексе с другими бессловесными средствами коммуникации используются педагогом для обеспечения контроля над деятельностью студентов.

Жесты преподавателя нередко становятся примером для наследования. В связи с этим к культуре невербального поведения преподавателя и к его жестикуляции необходимо предъявлять высокие требования. В частности, если речь идет о подготовке будущих учителей.

В межличностной коммуникации субъектов образовательного процесса большое значение имеет и тон речи. Интонация при общении взрослых людей может нести около 40% информации. Но при коммуникации с формирующейся личностью воздействие интонационных приемов в разы возрастает. Интонация дополнительно подчеркивает то содержание, эмоции, смысловую нагрузку, которые сопровождают речь преподавателя. Благодаря интонации обучающихся воспринимает отношение к нему окружающих. При восприятии слов он сначала реагирует на интонацию ответным действием и лишь потом усваивает смысл сказанного [1].

При выборе интонационных приемов, преподавателю необходимо понимать, что громкий крик или, наоборот, излишняя монотонность голоса существенно снижают процесс усвоения студентом информации, так как его сенсорные входы либо забиты (криком), либо он вообще не улавливает эмоционального сопровождения, что порождает безразличие. В связи с этим

речь преподавателя должна обладать яркой эмоциональностью, не проявляющейся, однако, в крайней степени.

Выводы. Таким образом, невербальный аспект межличностной коммуникации субъектов процесса образования в высшей школе занимает значительное место в педагогическом общении.

Для повышения качества профессионального образования и достижения педагогических целей преподаватель должен уметь общаться со студентами посредством различных коммуникативных средств, в числе бессловесных, должен принимать во внимание не только речь студента, но и его жесты, взгляд, мимические движения, интонации, позу, а в свою очередь предельно контролировать собственное невербальное поведение.

Проявления невербального общение ценны тем, что они в большинстве случаев появляются спонтанно и бессознательно. Поэтому преподавателю необходимо уметь «читать» бессловесную речь студентов и обладать высокой культурой невербального общения.

При выборе невербальных средств коммуникации преподаватель должен руководствоваться принципами педагогической этики и, прежде всего, поставленными образовательными целями, так как каждый используемый канал невербального общения как составляющая часть педагогического воздействия должен быть направлен на повышение качества высшего профессионального образования и достижения тех результатов, которые ожидает общество от современной системы образования.

Литература:

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1997. – 190 с.
2. Митина Л. М. Педагогическое общение: контакт и конфликт // Школа и производство. 1989. – С. 10-12.
3. Нигматуллина Л. А. Формирование коммуникативной культуры будущих педагогов на основе компетентностного подхода // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань, 2009. – С. 46-47.
4. Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе : учеб. пособие. – М.: Моск. городское пед. общество, 1998. – 278 с.
5. Плетнева Е.Г. О невербальном сопровождении устной речевой коммуникации в культуре педагогического общения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 16. – С. 36-38.
6. Романова М. В. Проблема использования невербальных средств общения в профессиональной деятельности учителя // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 5 (83). С. 99-104.
7. Современный язык жестов / авт. – сост. И.Н. Кузнецов. – М.: АСТ; Минск: Хар-вест, 2006. – 448 с.

- аутогенная тренировка;
- идеомоторная тренировка;
- сенсорная репродукция образов (метод образных представлений).

*Нервно-мышечная релаксация***.**

Суть метода состоит в уменьшении степени напряжения и последующего расслабления (релаксации) основных мышечных групп тела, вследствие чего уменьшается эмоциональное напряжение. Таким образом, можно сказать, что мышечная релаксация вызывает релаксацию психологическую.

Каждое упражнение состоит из чередования максимального сокращения и следующего за ним расслабления определенных групп мышц. Непосредственным эффектом является достаточно полное снятие напряжения в задействованной мышечной группе, усиление кровенаполнения сосудов данной области. Субъективно процесс расслабления представлен ощущениями тепла и тяжести, размягчения, распространения волны тепла и приятной тяжести в прорабатываемом участке тела, чувством покоя и отдыха. Процесс обучения навыкам нервно-мышечной релаксации включает три основные стадии. На первой у человека вырабатываются навыки произвольного расслабления определенных мышечных групп в состоянии покоя. Затем они объединяются в целостные комплексы, обеспечивая либо расслабление всего тела, либо отдельных его участков. Тренировка сначала происходит в состоянии покоя, а потом может включатся в процесс выполнения некоторых видов деятельности, не затрагивающих при этом мышц участвующих в реализации соответствующих двигательных актов. Цель заключительного этапа состоит в усвоении «навыка отдыха», позволяющего произвольно вызывать расслабление или уменьшать степень острых аффективных переживаний, перенапряжения [14, 18].

Исследования показали, что использование техник нервно-мышечной релаксации обладает терапевтическим эффектом при: бессоннице, бронхиальной астме, мигренях, сексуальных расстройствах, аллергиях, кожных заболеваниях, гипертонической болезни, невротических состояниях [2, 6, 16].

При острых стрессах своевременное и правильное применение релаксационных техник позволяет достаточно быстро погасить негативные эмоции. При хронических стрессах техника эмоциональной саморегуляции помогает устранить повторные эмоциональные параксизмы, «наплывы» отрицательных эмоций.

Для снятия усталости и эмоционального напряжения активной релаксации подлежат все основные участки тела, которые прорабатываются в определенной последовательности, например: мышцы конечностей (руки, ноги), туловище, плечи, шея, голова, лицо. Время необходимое для выполнения на начальных стадиях тренировки, составляет 40 минут (при двукратном выполнении каждого упражнения) до 20 минут (при однократном выполнении упражнений).

Противопоказания для выполнения отдельных упражнений по расслаблению является патология соответствующих органов.

Аутогенная тренировка

Создателем метода аутогенной тренировки считается И.Г. Шульц (1932 год), ему принадлежит термин «аутогенная тренировка».

Аутогенная тренировка представляет собой активный метод психотерапии, психопрофилактики и психогигиены, направленный на

поддержка и воспитание подрастающего поколения, выстраивание социальных отношений, необходимы физическая сила, выносливость, толерантность, эмоциональная устойчивость, большой запас терпения и увеличение периода активной трудовой деятельности [15].

Говоря о действительной защите от стресса и конфликтов, мы имеем в виду еще и изменение отношения к ним на разных уровнях: подсознательном – на уровне эмоций, установок и убеждений, и даже на физиологическом – на уровне доминант и условно-рефлекторных реакций. В связи с этим, умение качественно, а главное – вовремя снизить уровень испытываемого напряжения, как психического, так и телесного, - в целом улучшает психосоматическое состояние.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение методов саморегуляции при стрессовых и критических состояниях человека.

Изложение основного материала статьи. Существует множество методов и конкретных техник саморегуляции. К ним относятся как приемы непосредственного, так и опосредованного управления состоянием. Центральное место среди психопрофилактических средств активного воздействия на состояние занимает группа методов, объединенных общим названием «психологическая (психическая) саморегуляция [1, 4, 11, 12, 16]. В широком смысле под термином «психическая саморегуляция» понимается один из уровней регуляции активности живых систем, для которого характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности [7, 9, 10]. При таком понимании психическая саморегуляция включает и управление поведением или деятельность субъекта, и саморегуляцию его наличного состояния. При акцентировании внимания на аспекте проявлений жизнедеятельности возникает узкая трактовка понятия «психическая саморегуляция». «Психическую саморегуляцию можно определить как регуляцию различных состояний, процессов, действий, осуществляемых самим организмом с помощью своей психической активности» [17, с. 98]; «….понимается целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и в целом нервно-психического состояния, достигаемое путем специально организованной психической активности» [16, с. 78]. «Психической саморегуляцией называется воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мысленных образов» [1, с. 3]. «Под психической саморегуляцией, мы понимаем, психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний» [3, с. 151].

При всех различиях в понятиях «психическая саморегуляция», общим для них, является выделение состояний человека в качестве объекта воздействия и направленность на использование внутренних средств регуляции, в первую очередь – приемов психического самовоздействия.

Типичной задачей для практической работы по профилактике неблагоприятных физиологических состояний является снятие проявлений стрессовых состояний и уменьшение степени эмоциональной напряженности, а как же предотвращения их последствий.

Существуют разные методы и модификации техник психической саморегуляции. К ним прежде всего стоит отнести основные классы методов [3, 4, 8, 18]:

- нервно-мышечная (прогрессивная) релаксация;

Педагогика

УДК 727.64 (091):377

кандидат педагогических наук, доцент
Вишневский Сергей Анатольевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент
Вишневский Владимир Анатольевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ ИМПЕРАТОРСКОГО НИКИТСКОГО БОТАНИЧЕСКОГО САДА В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена становлению и развитию на базе Никитского ботанического сада одного из первых высших учебных заведений сельскохозяйственного типа XIX – начала XX столетия в Российской империи. Рассматриваются главные вопросы становления Императорского Никитского ботанического сада, как центра сельскохозяйственной жизни Таврической губернии.

Ключевые слова: императорский Никитский ботанический сад, Таврическая губерния, училище садоводства и виноделия, профессиональное учебное заведение, курсы садоводства и виноделия, сельское хозяйство.

Annotation. The article considers the formation and the development of the first agricultural higher education institution in the XIXth-XXth century on the basis of the Nikitsky Botanical garden in the Russian Empire. It focuses on the issues of creation of the Imperial Nikitsky Botanical garden as a centre of the agricultural life in Taurida province.

Keywords: the Imperial Nikitsky Botanical garden, Taurida province, college of horticulture and winemaking, vocational educational institution, courses of gardening and winemaking, agriculture.

Введение. Согласно архивным исследованиям, период с XIX – начало XX столетия ознаменовался в Таврической губернии стремительным ростом сельскохозяйственных и естественных наук, который стимулировала промышленная и торговая буржуазия. По инициативе М.Воронцова и Х.Стевена был создан Никитский ботанический сад, на базе которого впервые в Российской империи в 1894 году были открыты высшие курсы виноделия при училище садоводства, заложившие основу высшего сельскохозяйственного образования в регионе.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в рассмотрении на основе архивных материалов основных моментов развития на базе Императорского Никитского ботанического сада учебных заведений сельскохозяйственной направленности различных типов. Достижение цели

предусматривает решение следующих задач: рассмотрение эволюции учебных заведений на базе Императорского Никитского ботанического сада.

Изложение основного материала статьи. Осенью 1812 года по инициативе графа М. Воронцова и под руководством российского ботаника Х. Стевена, на южном берегу Крыма, под деревней Никита на площади 374 десятин земли был заложен «казенный», «эконом-ботанический сад».

Ботанический сад, как научно-исследовательский центр Российской империи, предполагал открытие научной библиотеки, лабораторий, наличие коллекций и гербариев редких растений, дикорастущих трав, образцов деревьев.

Директор Императорского ботанического сада в Одессе, ученый естествоиспытатель А.Нордман (1803–1866) отмечал, что Никитский ботанический сад решал четыре задачи:

– всестороннее научное изучение растений;

– создание акклиматизационного сада с целью изучения адаптации редких растений к условиям региона;

– пропаганда научных изысканий в области биологии растений;

– подготовки специалистов в области садоводства [11].

По данным архива НБС-ННЦ первыми устроителями сада, совместно с Х.Стевеном, были иностранцы, которые выполняли функции садовников и одновременно преподавателей готовящих садоводов для Ботанического сада: гессенский уроженец Вальд, которому было положено жалованье 1.500 руб. в год, а также, англичанин Бродвуд, с жалованием 200 руб. в год с казенным хлебом» [4].

По материалам фондов Новороссийского и Бессарабский генерал-губернаторства, хранящимся в Государственном архиве Одесской области, основой для создания Никитского ботанического сада, как научного и учебного заведения, послужила деятельность училища виноделия, которое было открыто в 1802 году в Судакской долине графом М.Воронцовым, директором которого был академик П. Паллас. Значение училища усиливалось в связи с необходимостью подготовки отечественных специалистов для развивающихся отраслей хозяйства (виноградарства и виноделия) в Крыму [10].

Наибольшего развития, как сад, так и училище достигли при графе М.Воронцове, который был назначен вместо графа Ланжерона в 1823 году Новороссийским генерал-губернатором, уделявшим особое внимание развитию в Крыму садоводства и виноделия.

Судакское училище виноделия к 1812 году пришло в упадок. Через не способность, удовлетворить растущие потребности региона, в том числе и Никитского ботанического сада в квалифицированных специалистах. Поэтому Х.Стевеном было принято решение об открытии в 1812 году собственного училища в Никите, для деятельности которого, были переведены ученики и преподаватели Судакского училища виноделия. «Это событие стало началом деятельности сада, как учебного заведения» – писал В. Броневский в журнале «Обозрение южного берега Тавриды в 1815 году» [7].

По инициативе графа М.Воронцова, в 1828 году устраивается новое винодельческое заведение на земле Никитского сада в урочище «Магарач», а Судакское училище прекращает свое существование [1].

На наш взгляд, объединение в Никитском саду двух первостепенных по значению для Крыма, и вообще всего огромного района Новороссии, отраслей

Литература:

1. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. - М.: Изд-во МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
2. Климов Е.А. Введение в психологию профессионального самоопределения. М., 2005.
3. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
4. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001. – 144 с.
5. Панькова Н.М. Миссия университета // Перспективы науки и образования: сетевой научно-практический журнал, 2013. - № 1. – С. 4-13.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: В.: ИПП, НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

Психология

УДК: 159.96

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)

МЕТОДЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В СТРЕССОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются методы саморегуляции эмоциональных состояний. Делается акцент на основные методы и техники саморегуляции. Приводится классификация методов непосредственного воздействия, направленных на профилактику эмоциональных состояний и оптимизацию психических состояний человека.

Ключевые слова: методы саморегуляции; эмоциональные состояния; психосоматика; техники психической саморегуляции, нервно-мышечная (прогрессивная) релаксация; аутогенная тренировка; идеомоторная тренировка; сенсорная репродукция образов.

Annotation. The article deals with the methods of self-regulation of emotional states. The emphasis is on the basic methods and techniques of self-regulation. The classification of methods of direct influence, aimed at the prevention of emotional states and optimization of human mental states.

Keywords: methods of self-regulation; emotional states; psychosomatics; technology psychic self-regulation, neuromuscular (progressive) relaxation; autogenous training; ideomotor training; sensory reproduction of images.

Введение. Для современного общества, особенно в период мирового кризиса характерным является нерациональное использование человеческих ресурсов, с «авральной» его эксплуатацией. И как, правило, это касается, непосредственно, его здоровья.

От современного человека в любой области деятельности, будь то научные исследования, квалифицированный труд рабочего или руководителя,

направленную на обеспечение полноценного профессионального и личностного формирования будущих педагогов и психологов.

Основной целью профессиональной подготовки будущих специалистов к преподаванию психологических дисциплин является не только и не столько вооружение будущего их фундаментальными знаниями, сколько обеспечение их профессиональной готовности решать практические задачи, умение выделять их инвариантную составляющую [2]. Стоит подчеркнуть, что анализ профессиональной подготовки будущих психологов предполагает выявление не всех потенциально имеющихся в практике недостатков, а определенной их части, которая может быть устранена путем реализации предлагаемой концепции.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно придти к выводу, что для повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к непосредственной практической и преподавательской деятельности необходимо через изучение содержания деятельности психолога-преподавателя и анализ решаемых им практических (методических) задач, которые в своей взаимосвязи составляют общую систему задач процесса обучения и воспитания, обеспечить методологическое обоснование совершенствования содержания и подходов теоретической и практической подготовки будущих специалистов в процессе их обучения в высшей школе.

Поднять качество профессиональной теоретической и практической подготовки специалистов к преподаванию психологических дисциплин в процессе их обучения в педагогическом вузе возможно, по нашему мнению, при соблюдении ряда условий.

В первую очередь, необходимо выявление, конкретика и формулирование совокупности образовательных целей, на достижение которых направлена система профессиональной подготовки преподавателей психологии в высшей школе. Необходимо раскрытие совокупности педагогических условий, которые определяют цели и задачи направленности образовательного процесса вуза. Не менее важным условием является выделение системы детерминант, обусловливающей взаимосвязь общепедагогического и специального в направленности профессиональной подготовки будущих специалистов.

В качестве детерминант, которые обусловливают содержание и структуру вузовской подготовки будущих специалистов в области преподавания психологии, будет применяться инвариантная структура содержания деятельности и неизменный конкретный объект изучения. Под инвариантным объектом изучения стоит понимать систему конкретных практических задач, решаемых в профессиональной деятельности специалиста в области психологии, для решения которых необходимы определенные знания и умения, сформированные профессионально значимые личностные качества.

Для полноценной подготовки специалистов, соответствующей современным требованиям, необходимо моделирование структуры и содержания подготовки специалистов, основу которого составляет парадигма проектирования и тщательно разработанная технологическая база реализации модели подготовки будущих специалистов в области психологии в процессе их обучения в высшей школе.

хозяйства – садоводства и виноделия, дало возможность саду полнее отвечать нуждам населения, в подготовке квалифицированных кадров и развитии отрасли.

Это было первым учебным заведением, направленным на подготовку квалифицированных специалистов для развития сельского хозяйства Крыма. По данным архива НБС-ННЦ в училище Никитского Ботанического Сада обучались: воспитанники воспитательных или военно-сиротских домов, юнги штурманских училищ, подростки, присланные помещиками.

Срок обучения и службы в Никитском ботаническом саду составлял 15 лет. По окончании этого срока учащимся выдавался аттестат об успехах в учебе и паспорт о профессии садовника.

По данным архива НБС-ННЦ, в 1823 году, первым преподавателем Никитского училища садоводства стал штурманский помощник унтер-офицер Я. Яковлев, разработавший график учебного процесса (расписание и время проведения учебных занятий).

Теоретические занятия проводились «в воскресные и праздничные дни, кроме первого дня Рождества Христова, по 2 часа перед обедом (после посещения церковной службы), и по 3 часа после обеда» [4].

Такими были начинания учебного дела в Никитском саду по созданию училища садоводства и виноделия.

В 1869 году в Императорском Никитском ботаническом саду было открыто училище садоводства и виноделия, по своему статусу и подготовке кадров относившееся к профессиональному учебному заведению Российской империи [8].

Как сказано в «Положении об открытии училища садоводства и виноделия», что Никитское училище садоводства и виноделия первого разряда имеет целью образовывать теоретически и практически подготовленных садовников и виноделов, сведущих преимущественно в промышленном садоводстве, виноградарстве и виноделии, и распространять среди населения знания по этим отраслям хозяйства.

Никитское училище садоводства и виноделия состояло в подчинении Министерства Земледелия и Государственных Имуществ, по Департаменту Земледелия» [2].

По данным Е.Вульфа [8], В.Малеева [12] в Никитском училище садоводства и виноделия для руководства учебной и хозяйственной деятельностью был создан училищный совет и хозяйственный комитет.

В состав училищного совета входили: председатель – директор, законоучителя, преподаватели общих и специальных предметов.

В состав училищного комитета входили: председатель – директор, законоучитель, преподаватели общих и специальных предметов, надзиратели.

При Императорском Никитском саде производились опыты и исследования по садоводству и виноделию, ежегодно издавался сборник трудов и исследований лиц, состоящих при саде, под заглавием: «Записки Императорского Никитского сада» [11].

Состоящая при Императорском Никитском саде лаборатория за особую, утверждаемую Министром Земледелия и Государственных Имуществ, плату производила, по требованию частных лиц, химические анализы вин [2]. Данные факты свидетельствуют, что училище не только готовило профессионалов садоводов и виноградарей, но и вело большую научно-

исследовательскую работу.

Анализируя «Положение о Никитском училище садоводства и виноделия I разряда с высшими курсами по виноделию» (1894 года) [2], «Положения об открытии в Никитском училище садоводства и виноделия высших курсов» [3] мы выделили правила приема студентов, а именно:

1. В училище принимались мальчики всех сословий и вероисповеданий, в возрасте не моложе 15 лет.

2. Для поступления в первый класс училища требовалось: окончание курса в уездном, городском или двухклассном сельском училище Министерства Народного Просвещения, окончание курса в духовном училище православного исповедания, сдача соответственного экзамена в Никитском училище.

Данное положение констатировало и перечень предметов, которые в обязательном порядке должны изучаться: курс общеобразовательных предметов по программам двухклассных сельских училищ Министерства Народного Просвещения, специальные предметы по программам, утверждаемых Министром Земледелия и Государственных Имуществ, латинская грамота и церковное пение.

К специальным предметам по данным архива НБС-ННЦ относились: объяснение простейших способов измерения земли и упражнение в черчении планов в применении их к разбивке садов, необходимые для садовника основные сведения из естественных наук, сведения о животных, вредных для садоводства, огородничество, общее садоводство и цветоводство, плодоводство в естественных и искусственных формах, техническая переработка продуктов плодоводства, табаководство, виноградарство, культура главнейших лекарственных и промышленных растений, основные понятия по физике и химии, необходимые для виноделия, виноделие, винокурение из виноградных выжимок и обработка побочных продуктов виноделия, производство шипучих вин, ведение подвальных книг, счетоводство.

Сверх перечисленных предметов, ученики училища: знакомились в беседах и посредством чтения в классе с главнейшими законами, относящимися к крестьянскому быту и к тем отраслям сельскохозяйственной промышленности, которая изучается в училище, обучались практическому пчеловодству и шелководству, изучали ремесла: столярное, стекольное, корзиночное и бондарное, по распоряжению Министра Земледелия и Государственных Имуществ» [2].

Теоретические и практические занятия в училище разделялись на летние и зимние. Продолжительность тех и других определялась Министром Земледелия и Государственных Имуществ.

Положением о Никитском училище садоводства и виноделия с высшими курсами по виноделию предусматривались каникулы, длившиеся: в зимнее время – с 22-го декабря до 7-е января, а в летнее время – один месяц (по решению совета училища).

Учебным планом, утверждаемым Министром Земледелия и Государственных Имуществ, определялось количество предметов учебного курса и распределение количества уроков по классам.

По данным Архива НБС-ННЦ, учащиеся в Никитском училище садоводства и виноделия подразделялись на пансионеров казенных, пансионеров и полупансионеров частных. Плата за содержание последних

Сложная системная связь между содержанием профессионального образования и содержанием деятельности специалиста осознается современными исследователями проблемы изучения особенностей методики преподавания психологии в высшей школе. Именно эта связь определяет направление современных теоретических подходов к поиску путей совершенствования качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области психологии [3].

На данном этапе развития методики преподавания психологии наблюдается активный поиск технологий осуществления процесса подготовки специалистов, которые обладают способностью содействовать эффективному решению профессиональных задач. Анализ учебных планов и программ, содержания и объема требований государственных образовательных стандартов последних поколений говорит о тенденции поиска гибкого баланса между теоретическим и прикладным аспектами профессионального образования.

По нашему мнению, решение вышеуказанных противоречий и проблем относительно методики преподавания психологии в высшей школе лежит в основе процесса совершенствования профессиональной подготовки, характеризующегося сближением ценностей традиционной академической и практической направленностей содержания профессионального психологического образования в целях достижения единства теоретической и практической готовности будущего психолога решать профессиональные задачи [3].

Проблема соотношения теоретической и практической составляющей вузовской подготовки психологов, которая в наибольшей степени привлекает исследователей, является методологически важной, но не системообразующей. За рамками поиска, по нашему мнению, остается проблема причин, которые обусловливают наполнение предметным содержанием практическую и теоретическую подготовку специалистов, определяют логику построения процесса обучения в высшей школе.

Содержание и структура профессионального образования имеют только две основные причины – инвариант структуры содержания деятельности личности обучающегося и инвариант объекта изучения. От соотношения этих детерминант на разных ступенях образования зависят структура и состав учебных дисциплин [1].

Если рассмотрение инвариантной структуры деятельности не имеет принципиальных различий интерпретаций, хотя и существуют различные подходы, то выделение инвариантного объекта изучения в системе высшего образования требует особого внимания. Дело в том, что его выделение связано с целевой направленностью в данном случае профессиональной подготовки специалистов в области преподавания психологии, а здесь существуют некие противоречия. Подготовка психологов в педагогическом вузе имеет ряд отличий от подготовки специалистов, осуществляемой в классических университетах [1].

Так как, если целью университетского обучения выступает подготовка преимущественно психолога-исследователя, то в педагогическом вузе – специалиста, призванного осуществлять и образовательную, научно-исследовательскую деятельность, предупреждающую систему действий,

необходимо учитывать при использовании общедидактических подходов и методов обучения.

Обобщая вышесказанное, видим, что направления научной разработке проблемы методики преподавания психологических дисциплин оказываются в непосредственной зависимости с уровнем решения современными теоретиками методологических проблем психологии как науки, что, в свою очередь, не дает развиваться методике.

Несмотря на указанное выше состояние современной методики преподавания психологии, на сегодня существует достаточно перспективное направление в это области, связанное с отказом научной мысли от традиционной ориентации исключительно на дидактические проблемы (содержание, формы, методы обучения), с перемещением акцента на сущность методики преподавания психологии в системе психологического знания учетом специфики самой науки.

Изменение жизни современного общества, вызванные обновлениями в социально-экономических условий, порождают потребность к совершенствованию системы образования, требуют качественно нового уровня подготовки специалистов. В связи с этим особо актуальной становится проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, способных теоретически и практически решать типичные и нестандартные профессиональные задачи, проектировать, создавать и корректировать при необходимости систему профессиональной деятельности.

Переход от знаниевой парадигмы к типу обучения, который предполагает самостоятельную ориентацию студента в мире информации и формирует профессиональную компетентность требует новых подходов. Образование должно быть современным, перспективным, поддерживающим объективные тенденции развития общества, открытым по отношению ко всему новому [5].

Необходимость непрерывного совершенствования системы подготовки квалифицированных кадров, вызванная недостаточной их компетентностью, актуализирует необходимость создания целостной концепции овладения профессией, совершенствование содержания, форм, методов и самого процесса, в которых осуществляется профессиональная подготовка. В существующей же системе профессиональной подготовки концептуальные положения методики подготовки будущего психолога разработаны на сегодня недостаточно.

Возрастание научного интереса к профессиональной подготовке будущих специалистов в области психологии обусловлено рядом объективных проблем в их деятельности, ее сущностью, перечнем профессиональных задач и технических подходов к их решению.

Существуют противоречия между содержанием деятельности, требованиями государственного стандарта и реальной профессиональной подготовкой специалистов в области психологии в процессе их обучения в педагогическом вузе. Научное разрешение проблемы заключается в поиске путей и способов устранения вышеуказанного противоречия. При этом основной причиной, порождающей развитие профессионального образования психологов, должна быть система государственных требований и общественных потребностей относительно профессионального образования как целостной системы.

определялась Министром Земледелия Государственных Имуществ. Число казеннокоштных учеников определялось штатом, а число частных пансионеров и полупансионеров – советом училища в зависимости от имеющихся в училище помещений и учебных пособий. Сверх того, совету предоставлялось право принимать пансионеров и полупансионеров за счет специальных средств училища.

Ученикам последнего класса как, свидетельствуют архивные материалы, назначалось из специальных средств училища вознаграждение за производимые ими работы. Размер этого вознаграждения для каждого ученика определялся советом училища, сообразно умению и усердию к работе каждого. Половина этого вознаграждения выдавалась помесячно, а другая половина – по окончании курса [5].

В «Положении» подчеркнуто, что в Никитский сад зачислялись для систематической практической подготовки по садоводству или по виноделию в качестве учеников-работников на два года, лица, получившие образование не ниже курса начальных училищ и знакомые уже практически с садоводством или виноградарством и виноделием. Ученики-работники обязаны были выполнять все работы в саду или в виноградниках, винном подвале, наравне с обыкновенными рабочими, и получали заработную плату (малолетние по 25 руб., а взрослые по 50 руб. в год; все ученики также получали от сада одежду, паек муки).

Из этого следует, что обучение было чисто практическим, учениками пользовались как рабочей силой, в которой сад очень нуждался [2].

Что касается управления училищем, то согласно «Положения» и исследованиям А. Базарова [6], Е.Вульфа [8], штаты Никитского училища садоводства и виноделия составляли: директор, на котором лежит ответственность за благоустройство заведения. Ему подчиняются все лица, служащие в заведении. Директор руководит занятиями и наблюдает за исполнением учителями своих обязанностей и поведением учеников, ботаник-садовод и химик-винодел Императорского Никитского сада избирался из лиц, окончивших курс в высших учебных заведениях, главный садовник – исключительно из лиц, окончивших курс в высших практических курсах по садоводству или земледельческое училище Министерства Земледелия и Государственных Имуществ и получивших специальную подготовку по садоводству в России или за границей, главный винодел – из числа лиц, прошедших высшие курсы по виноделию при Никитском училище, или из лиц, получивших высшее образование по этой отрасли в России или за границей, учителей естественных наук и общеобразовательных предметов назначали из лиц, окончивших курс в высших и средних сельскохозяйственных или общеобразовательных учебных заведениях, или же в учительских институтах, служащих в училище на должности до IX класса включительно определял Министр Земледелия и Государственных Имуществ, по представлению Департамента Земледелия, законоучитель избирался директором и, при одобрении епархиального начальства, утверждался в должности Министром Земледелия и Государственных Имуществ.

Все остальные штатные должности назначались Департаментом Земледелия, по представлению директора училища. Причем увольнение от должностей и от службы осуществлялось директором.

В «Положении» и «Сборнике по сельскохозяйственному образованию» [9]

четко определены правила чинопроизводства и пенсионного обеспечения сотрудников училища садоводства и виноделия, в частности:

– все преподаватели и служащие по учебной части пользовались всеми правами государственной службы по учебной части ведомства Министерства Народного Просвещения и производились в чины, соответствовавшие классу должности;

– по истечении четырех лет службы со дня назначения на должность производилось повышение в чине;

– пенсии определялись общими постановлениями «Устава о службе гражданской и о пенсиях и единовременных пособиях».

Преподаватели, учителя и лаборанты училища, а также специалисты по отраслям хозяйства, входящим в курс Никитского училища, получали не более 700 руб. в год. Через каждые пять лет службы в одной и той же должности, сотрудники Никитского училища получали прибавку к содержанию в размере четвертой части оклада (175 рублей). Эти дотации осуществлялись за счет Департамента Земледелия [4].

Как подчеркнуто в исследовании Е.Вульфа, директор училища, ботаник-садовод, химик-винодел, главный винодел и другие штатные садовники этого заведения обязаны, «за особое вознаграждение из штатных сумм, преподавать в училище один из специальных предметов». Эти сотрудники, как и преподаватели садоводства, учителя естественных и общеобразовательных предметов, пользовались льготами при начислении заработанной платы и льготами при поступлении на воинскую службу [8].

Хозяйственно-финансовую деятельность училища осуществлял хозяйственный комитет, который имел право осуществлять все денежные выдачи по статьям расходов. Для покрытия расходов на хозяйственные нужды комитету предоставлялось право проводить торги произведенной в саду продукции на сумму не более 1,000 руб. [13].

Императорский Никитский сад, как культурный центр, стал известен за пределами южного берега Крыма. По своему влиянию и связи с сельскохозяйственной жизнью страны, училище и сад получают учреждения всероссийского. Никитское училище отвечало потребностям времени и способствовало решению хозяйственных и экономических задач, которые ставились зарождавшимися на юге России садоводством и виноделием [11].

В 1868 г. в жизни императорского Никитского сада и училища произошла крупная перемена, полностью изменившая характер заведения, в частности:

– с 1866 году во главе сада стал известный человек в Крыму – А. Цабель;

– срок обучения в Никитском высшем училище садоводства и виноделия был сокращен до 10 лет, по окончании учебы выдавался паспорт и свидетельство о профессии;

– учеников обучали предметам исходя из нужд сада [9].

Для удовлетворения потребности в квалифицированных садоводах, виноделах высочайшим повелением 8-го мая 1894 года при императорском Никитском саде было учреждено училище садоводства и виноделия с высшими курсами по виноградарству и виноделию, которые получили статус высшего учебного заведения. Создание Никитского училища с высшими курсами по виноградарству и виноделию значительно увеличило штат служащих, были введены и новые должности, а именно: ботаник-садовод; химик-винодел [2].

По данным архива НИЦ-НБС, учебная деятельность настолько поглотила

дидактических основ преподавания, не учтена специфика самого предмета – психологии.

Естественно, при преподавании теоретической психологии многие методы, признанные на сегодня актуальными и эффективными современными дидактами, действительно являются продуктивными, что с легкостью подтверждают результаты качества высшего профессионального образования. Речь идет об активных, проблемных, стимулирующих методах обучения и других инновационных педагогических технологиях, оптимизирующих процесс усвоения теоретических знаний и формирование профессиональных компетентностей. Но когда речь идет о преподавании прикладной психологии с учетом ее специфики, то общедидактические методы и технологии обучения оказываются недостаточными.

Это связанно в большей степени с затруднениями, которые возникают у практиков (преподавателей психологических дисциплин в высшей школе) при поиске ответа на один из ключевых вопросов педагогики, и в том числе методики преподавания: **«**чему учить***?»***. Этот вопрос порождает проблемность, дискуссионность многих имеющихся на сегодня и применяющихся в высшей школе методических положений, составляющих основы психологической теории. Так, Н.С. Пряжников выделяет три направления по формированию компетентности будущих преподавателей психологов:

- мотивирование к достижению высокого уровня профессионального мастерства в области преподавания психологии;
- профессиональное субъективно-ориентированное обучение;
- направленность личности на овладение профессией. [6].

Н.В. Кузьмина одной из обязательных задач подготовки будущего специалиста считает формирование умения у него строить и преобразовывать себя в этой деятельности как субъекта и творческую индивидуальность», что соотносится с проективными способностями педагога (по Н.В. Кузьминой) [4].

Если данные направления брать за основу, то имеющаяся на сегодняшний день методика преподавания (программы, ученбники, пособия) не позволяют достичь данных результатов, а требуют колоссального творчества со стороны преподавателя.

При анализе проблемы научной разработки методических основ преподавания практической и прикладной психологии в высшей школе стоит подчеркнуть, что проблемы методики преподавания психологии и ее структурных элементов тесно связаны с проблемами методологии психологии как науки. Так, недостаточный уровень разработанности в области методологии или противоречивость концепций современным принципам развития общества и науки блокирует, в свою очередь, и пути решения проблем методики.

Анализируя нынешнее состояние методики преподавания психологии, возникает предположение, что до момента разработки методических основ необходимо будет «подождать», пока сама психологическая наука не достигнет должного уровня развития и не будут решены важнейшие на сегодня методологические проблемы.

Помимо поиска решения проблемы «чему учить», вторым важным этапом методики является разрешение вопроса **«**как учить**»**. Препятствием снова оказывается противоречие. Оно проявляется в недостаточной разработанности вопроса о специфике психологии, ее внутренней структуре, которую крайне

методика преподавания психологии в высшей школе занимает скромное положение на периферии современного психологического знания.

Однако современные тенденции отличаются и положительными моментами. Ведь круг лиц, интересующихся психологией и изучающих циклы дисциплин данного научного знания весьма расширяется. Сегодня психологию изучают не только студенты-психологи и будущие учителя, но и слушатели специальных курсов и факультетов повышения квалификации, руководители организаций всех типов, менеджеры и другие специалисты по работе с персоналом, обучающиеся старших классов средней школы.

Учитывая статистику прироста интереса к психологии и количества лиц, ее изучающих, можно прогнозировать возрастание потребности и в теоретических и практических знаниях по методике преподавания психологических дисциплин. Также возрастает спрос на квалифицированных и компетентных преподавателей цикла психологических дисциплин.

Учитывая, что уровень разработанности методики преподавания психологии требует обновления в соответствии с современными требованиями к организации и результатам системы образования, актуальным является исследование, посвященное изучению особенностей методики преподавания психологии в высшей школе как учебной дисциплины с учетом специфики ее структурных элементов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ состояния разработанности методических основ преподавания психологии, а также поиск путей совершенствования методической базы преподавания психологических дисциплин в условиях модернизации образования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития методики обучения психологии как науки, в частности ее области, посвященной преподаванию цикла психологических дисциплин в высшей школе, обращает на себя внимание тот факт, что на практике наблюдается недостаточное применение разработанных в психологической науке закономерностей, концептуальных положений актуальных психологических теорий, существующих на сегодня инновационных подходов.

В связи с этим можно констатировать наличие существенного противоречия, которое заключается в существенном разрыве между существующей на сегодняшний день степенью обоснованности и использования активных, интерактивных, стимулирующих, проблемных методов в преподавании самой психологии и ее положениями, которые в полной мере реализуются лишь в научных исследованиях ученых-психологов, однако незаслуженно забыты в реальной педагогической практике преподавания психологических дисциплин.

В современной теории и методике психологии среди ученых бытуют различные точки зрения относительно оценки перспектив развития указанного выше направления и его места в системе психологического знания. Так, среди профессиональных активно практикующих психологов и преподавателей психологических дисциплин в вузе достаточно распространено убеждение в преждевременности написания методик по преподаванию психологии.

Известно, что в основе методов, принципов, форм и методов преподавания психологии лежат общедидактические основы, применяемые к большинству предметов как школьной, так и вузовской программы. Однако, несмотря на высокую теоретическую разработанность и практическую отшлифованность

Сад, что самое воспоминание о том, что он был основан со специальными целями – служить расширению ботанических знаний в области акклиматизации растений, накоплению знаний в области виноградарства и виноделия, – исчезает. Самостоятельная роль Сада, как учреждения, прекращается и он становится лишь учебным подспорьем при создавшемся училище.

Вновь основанное Никитское училище садоводства и виноделия было открыто летом 1864 года. Своеобразием данного училища были:

1. От поступающих не требовалось никакой предметной подготовки, прием осуществлялся путем выяснения состояния здоровья, умения говорить по-русски, и возрастом не менее 13 лет.

2. Кроме казеннокоштных, принимались и частные пансионеры, с платою 125 рублей в год за учение и полное содержание.

Полный курс обучения в училище продолжался 8 лет, при чем на пятом году обучения ученики специализировались по специальностям: садовник и винодел. На седьмом году обучения – в летнее время, исходя их выбранной специализации, ученики направлялись на практику в частные имения, по окончании училища, лучшие из них зачислялись на высшие курсы по виноделию [5].

По данным А. Базарова, обучение в училище осуществлялось по следующим предметам: Закон Божий, чтение, письмо, грамматика, арифметика, рисование, главнейшие сведения по естественной истории, основные правила теории садоводства и виноделия.

Преподавание этих предметов, как свидетельствует, А. Базаров было поручено ялтинскому священнику и практикантам, окончившим Уманское училище, и письмоводителю сада [6].

В 1870 году был назначен особый учитель для преподавания общеобразовательных предметов вместо письмоводителя.

В 1877 году, были произведены существенные изменения в организации училища. А именно: курс обучения был сокращен до 6 лет; поступающие должны иметь общеобразовательную подготовку в размере курса двуклассной народной школы; по возрасту учащиеся, не должны были моложе 14 лет; плата за пансионеров была увеличена с 125 рублей до 150 рублей; разделение учеников старших классов на садовников и виноделов строго не производилось; преподавание специальных предметов постепенно перешло от уманских практикантов к химику-виноделу, ботанику-садоводу, и главному садовнику.

В 1886 году была построена в саду церковь и учреждена должность настоятеля этой церкви, на которого были возложены обязанности законоучителя при училище.

Все эти изменения были оформлены в новой инструкции Никитского училища 1889 года, в которой были перечислены предметы, определена программа преподавания и число уроков по каждому предмету.

Анализ инструкции дает возможность выделить изменения в деятельности училища садоводчества и виноделия и высших курсов виноделия:

– выделение преподавания виноградарства и виноделия в 2 старших классах отдельным курсом,

– курс садоводства расширяется введением раздела табаководства,

– курс садоводства дополняется сведениями по ботанике и энтомологии,

– вводятся как обязательные предметы география и землемерие.

В 1894 году новая реформа училища определила новый срок обучения в пять лет.

Программа общеобразовательных и специальных предметов училища была значительно расширена, а именно:

– увеличено количество часов на преподавание ботаники,

– введено изучение химии, физики и метеорологии,

– введен новый предмет анализа вин [9].

По данным В. П. Малеева, окончившие полный курс обучения получали аттестаты с указанием успехов (из них ежегодно двое оставались работать в училище на один год для усовершенствования профессиональной и научной деятельности), имели отсрочку от прохождения воинской повинности (по соглашению Министров Земледелия и Государственных Имуществ и Внутренних Дел, по окончанию высших курсов в армию шли по жребию), лучшие практиканты из окончивших высшие курсы отправлялись за государственный счет для усовершенствования полученных навыков заграницу.

Как указано было выше, в Никитском саду в 1868 году, одновременно с созданием училища были учреждены и практикантские курсы по подготовке виноделов и садоводов, куда направляли лучших воспитанников, окончивших курс Главного училища садоводства в Одессе на 1 год для усовершенствования в своей специальности и после завершения обучения могли занимать должности учителей в винодельных учебных заведениях, управлять винодельными хозяйствами.

По Положению 1898 года на курсы виноделия, принимали окончивших полный курс в одном из средних сельскохозяйственных учебных заведений по первому разряду и окончивших курс в других средних или высших учебных заведениях, в которых преподавались естественные науки и химия.

Также, ученики земледельческих училищ, желающие поступить на высшие курсы, были обязаны, в январе сдать экзамен, отработать полгода на практике в винодельном хозяйстве [5].

Данные «Сборника сведений по сельскохозяйственному образованию» (1900 года) и Е. Вульфа, свидетельствуют, что практикантам-слушателям высших курсов по виноделию преподавались, в течение двух лет следующие предметы: химия виноделия, виноделие, погребное хозяйство, винокурение из выжимок, производство коньяка и обработка побочных продуктов виноделия, виноградарство, болезни виноградного растения и его враги, ведение подвальных книг.

Для практического изучения виноградарства и виноделия, слушатели курсов обязательно принимали участие во всех производимых в саду работах по специальностям, т.е. особое внимание уделялось производственной практике.

Для практикантов-слушателей высших курсов Никитского училища назначались казенные стипендии Министерства Земледелия и Государственных Имуществ в 300 рублей каждая [9].

Первоначально, по данным архива НБС-ННЦ, курсы были устроены для лучших выпускников Уманского училища, их теоретического и практического усовершенствования в садоводстве или для изучения виноделия. Срок командировки в Никитский ботанический сад, уманских студентов для

Психология

УДК 371

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);
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)

ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению состояния методики преподавания практической и прикладной психологии на современном этапе. В работе акцентируется внимание на несоответствии существующих методических основ преподавания психологии с совокупностью требований, выдвигаемых обществом к системе высшего профессионального образования. В статье приводятся основные противоречия, вызывающие данные несоответствия и ориентировочные пути решения рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: методика преподавания психологии, практическая психология, прикладная психология, методология психологии, качество профессионального образования, система высшего профессионального образования, профессиональная подготовка будущих психологов, дидактические основы преподавания психологии, специфические методы преподавания психологии, подготовка психологов в педагогическом вузе.

Annotation. The article is devoted to study the state of teaching methodology practical and applied psychology at the present stage. The work focuses on the noncompliance of the existing methodological foundations of the teaching of psychology with a set of demands made by the society to the system of higher education. In the article the basic contradictions that cause data inconsistencies and tentative solutions to the problem.

Keywords: methods of teaching of psychology, applied psychology, applied psychology, methodology of psychology, the quality of vocational education, higher professional education, professional training of future psychologists, didactic bases of teaching of psychology, specific methods of teaching psychology, the training of psychologists at the pedagogical University.

Введение. Актуальные проблемы, связанные с методикой преподавания цикла психологических дисциплин в высшей школе, оказались в современной психологической науке незаслуженно забытыми. Сегодня наука уделяет сравнительно малое внимание вопросам поиска специальных форм, методов, средств и путей обучения психологическим дисциплинам, в связи с чем

личностному развитию, рефлексии – вскрыли актуальные направления обучения и развития педагогов, что, на наш взгляд, возможно осуществить в системе постдипломного педагогического образования.

Литература:

1. Абакумова Е.Б. Самообразовательная деятельность современного учителя / Е.Б. Абакумова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 133-135.

2. Абдалина Л.В. Акмеологические факторы и условия развития профессионализма личности педагога / А.В. Абдалина // Вестник ТГУ. – 2007. – № 12-1. – С. 128-134.

3. Акмеология: учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 650 с.

4. Вертилецкая И.Г. Технологический аспект самообразования учителя / И.Г. Вертилецкая, М.В. Корнилова // Вестник ТГПУ, 2007. – Выпуск 7. – С. 40-43.

5. Змеев С.И. Образование взрослых и андрогогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32–39.

6. Кокоткина О. Как организовать работу по самообразованию / О. Кокоткина // Дошкольное воспитание. 2004. – № 8. – С. 36-45.

7. Литвиненко Т.В. Мотивация развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования / Т.В. Литвиненко // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5 (17) – С. 271-273.

8. Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности / М.Д. Петраш // Экспериментальная психология. – 2011. – № 4. – С. 88-100.

9. Сергеева Г.В. Особенности профессионального самообразования студентов и педагогов дошкольного образования / Г.В. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 135-140.

изучения садоводства составлял 2 года, для изучения виноделия 4 года. Но в 1872 году срок повышения квалификации по виноделию сокращен также до 2-х лет.

Изучив документы НБС-ННЦ, мы пришли к выводу, что высшие курсы 1898 года отличались от других связью практического обучения с теоретическим преподаванием, а именно:

– преподавание садоводства было возложено на садовода Никитского сада,

– преподавание виноделия на химика-винодела.

С течением времени, кроме установленного Положением 1868 года приема на курсы окончивших Уманское училище, в Никитский сад, в виде исключения, стали приниматься практикантами лица с весьма различной подготовкой.

Многие неудобства, как писал А. Базаров, от приема случайных слушателей и невозможность совместного обучения столь разнородных элементов побудили к изданию в 1888 году особых правил для практикантов, по которым они были разделены на две категории [6].

К I-му высшему, разряду причислены воспитанники Уманского и других средних земледельческих училищ, а также лица, имеющие одинаковую с ними подготовку по химии и другим естественным наукам. Ко II-му, низшему разряду – лица окончившие курс учительских семинарий и прошедшие 4 класса гимназии или реального училища.

Практикантам I-го разряда читались особые двухлетние курсы виноделия и садоводства, с учетом избранной каждым из них специальности.

Практиканты II-го разряда не разделялись по специальностям, и проходили за 3 года курс Никитского училища, исключая общеобразовательные предметы [6].

Приведенные выше данные относительно развития и видоизменения практикантских курсов, указывают, как с течением времени повышались требования в знаниях, даваемых курсами.

Практиканты-садоводы и виноделы, в конце XIX столетия, не довольствовались уже исключительно практической работой, чувствовалась недостаточность одних эмпирических знаний, не освещенных и не обобщенных теоретическим изучением предметов. В связи с этим было введено теоретическое преподавание садоводства и виноделия.

Практикантам-виноделам читались: теория виноделия (3 часа в неделю), теория виноградарства (1 час в неделю), лабораторные занятия по анализу вина (12 часов в неделю), демонстрации по виноделию (6 часов в неделю), демонстрации по виноградарству (1 час в неделю).

Садоводы слушали (в течение недели):

– теорию садоводства (3 зимних и 2 летних лекции), теорию виноградарства (1лекция), практическое виноделие (1 лекция), по одной демонстративной лекции по садоводству и виноградарству [11].

Из анализа количества лекций по предметам преподавания можно сделать вывод, что эти теоретические курсы не были обширны.

С 1894 года высшие курсы стали исключительно винодельческими. Это обстоятельство ясно показало, что виноделие, совершенно незаметное в самом начале существования практикантских курсов, настолько выросло, что экономическое значение его для юга России выдвинулось на первый план.

В связи с изменением содержания деятельности курсов, программа теоретических занятий на курсах подверглась изменению:

А. Введено преподавание винодельческой химии.

Б. Предмет «виноделие» включал: основы виноделия, погребное хозяйство, винокурение из выжимок и производство коньяка, обработка побочных продуктов виноделия.

В. К отделу, изучающему виноградарство, присоединен отдел болезни виноградного растения и его враги.

Г. При изучении курса виноградарства введено изучение ведения подвальных книг [6].

Выводы. За свое существование Никитское училище сослужило отечественному садоводству и виноделию огромную службу и в весьма большой степени способствовало развитию этих отраслей в экономике Российской империи.

Никитское училище получило статус высшего учебного заведения, которое было направлено на разработку вопросов чистой науки, подготовку квалифицированных садоводов, виноделов, виноградарей, способствовало повышению благосостояния края, развитию высшего сельскохозяйственного образования в империи. На юбилейной медали сада начертаны слова «Per scientiam ad vitam» – путем науки на службу жизни. Слова эти постоянный девиз деятельности сада, которые и сегодня свидетельствуют о роли НБС-ННЦ – в подготовке научных кадров современной России.

Литература:

1. Архив НБС-ННЦ, ф.1, оп.1, ед.хр.12, л.5 «Рапорт графу Воронцову Гартвиса, о создании Магарачского винодельного заведения 1828 г.».

2. Архив НБС-ННЦ, ф.1, оп.1, ед. хр.442, 249 л. «Положение об Никитском училище садоводства и виноделия первого разряда с высшими курсами по виноделию».

3. Архив НБС-ННЦ, ф.1, оп.1, ед. хр.442, л.248 «Об открытии в Никитском училище садоводства и виноделия высших курсов, 1894 г.».

4. Архив НБС-ННЦ, ф.1, оп.1, ед. хр.442, л.250 «Утверждение штатов Императорского Никитского сада с училищем садоводства и виноделия с высшими практическими курсами по виноделию».

5. Архив НБС-ННЦ, ф.1, оп.1, ед. хр.445, л.289. «Дело о приеме учащихся на высшие курсы Никитского училища садоводства и виноделия, 1899».

6. Базаров А. Сведения о деятельности садовников и виноделов, получивших образование в Императорском Никитском саду / А. Базаров // Записки Никитского сада. Вып. I. 1902. – 76 с.

7. Броневский В. Обозрение южного берега Тавриды в 1815 г./ В. Броневский – Тула, 1822. – 39 с.

8. Вульф Е.В. Материалы для истории Никитского ботанического сада / Е.В. Вульф // Известия Таврич. учен. Арх. комиссии 1917. – №54. – С. 1 – 3.

9. Высшие курсы по виноделию при Императорском Никитском саде: Сборник сведений по сельскохозяйственному образованию. Вып. 9. – СПб.: Типография В. Киршбаума, 1900. – 207 с.

10. ГАОО, Ф.2. Оп.1, Д.40. 326 л. «Новороссийский и Бессарабский генерал-губернатор М.С.Воронцов».

11. Записки Никитского Сада. Вып. III., 1906, – 62 с.

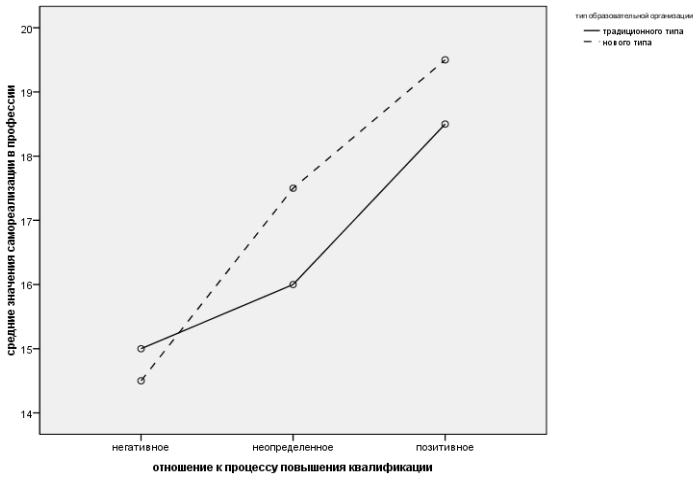


Рис. 2. Особенности самореализации в профессии в зависимости от отношения учителей к процессу повышения квалификации

Как следует из рис. 2, высокие значения самореализации в профессии связаны с позитивным отношением учителей к процессу повышения квалификации ($p<0,05$). При этом для учителей образовательных организаций нового типа неопределенное отношение к процессу повышения квалификации позволяет достигать средних значений показателя самореализации в профессии, у учителей образовательных организаций традиционного типа при неопределенном отношении к процессу повышения квалификации показатель самореализации в профессии остается в пределах низких значений.

Также на уровне тенденций были установлены особенности отдельных показателей актуальной ситуации профессионального развития учителей в зависимости от их отношения к самообразованию, активизации самообразования, личностному развитию, духовному обогащению, самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы, рефлексии полученного опыта.

Полученные результаты показали влияние самообразования педагогов на их профессиональное развитие.

Выводы. В результате эмпирического исследования констатировано в целом преобладающее позитивное отношение педагогов к таким аспектам самообразовательной деятельности, как к самому самообразованию, процессу повышения квалификации, духовному обогащению, самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы. При этом установлена взаимосвязь актуальной ситуации профессионального развития учителей и их отношения к самообразованию, что позволяет рассматривать самообразование как одно из условий успешного профессионального развития педагогов.

Выявленные особенности самообразования педагогов – отношение к исследовательской и постоянной самообразовательной деятельности,

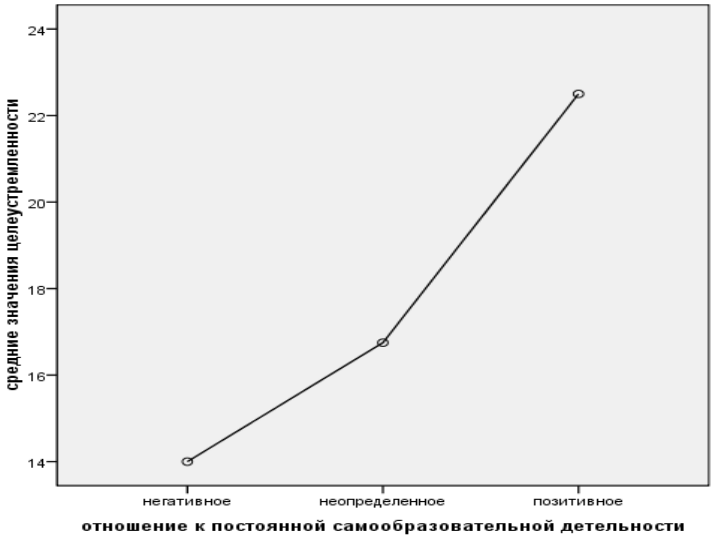


Рис. 1. Особенности целеустремленности учителей в зависимости от их отношения к постоянной самообразовательной деятельности

Как видно из рис. 1, низкие показатели самореализации учителей в профессии связаны с негативным и неопределенным их отношением к постоянной самообразовательной деятельности, в то же время, высокие показатели самореализации в профессии – с позитивным отношением к ней ($p<0,01$).

Подобные данные были получены при дисперсионном анализе такого показателя актуальной ситуации профессионального развития как самореализации педагогов в профессии в зависимости от их отношения к процессу повышения квалификации (рис. 2).

12. Малеев В.П. Никитский ботанический сад и его реконструкция (с 1812 по 1935) /В. П. Малеев // Советская ботаника. – 1936. – №3. – С. 107-114.

13. Сборник сведений по сельскохозяйственному образованию. Выпуск IV: Сельскохозяйственные учебные заведения по сведениям к 1 января 1899 года. – СПб.: Типография В. Киршбаума, 1900. – 100 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СРЕДСТВА ЭТНОПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости обновления содержания системы дошкольного образования средствами этнопедагогики. Данная необходимость обосновывается в статье определением значительного педагогического потенциала этнокультурных средств и их роли в системе формировании толерантности у дошкольников, в частности у детей старшего дошкольного возраста. В статье раскрываются пути внедрения средств этнокультуры в образовательный процесс дошкольных образовательных организации и обосновывается эффективность данного подхода.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, этнокультурная компетентность, этнопедагогика, этнокультурные средства воспитания, система дошкольного образования, старшие дошкольники, толерантное сознание дошкольников.

Annotation. The article is devoted to substantiation of necessity of updating the content of preschool education by means of ethno pedagogy. This need is substantiated in the article the definition of significant pedagogical potential of ethnic and cultural assets and their role in the system of formation of tolerance in preschool children, particularly children of senior preschool age. The article describes the way of implementation means of ethnic culture in the educational process of preschool educational organizations and the effectiveness of this approach.

Keywords: inter-ethnic tolerance, ethno-cultural competence, ethno pedagogy, ethno-cultural means of education, system of preschool education, senior preschoolers, tolerant minds of preschoolers.

Введение. На современном этапе развития общества актуализировалось проблема восстановления и сохранения культуры народных традиций, морали, педагогических ценностей. Новейшие интегративные и глобализационные процессы хоть и направлены на достижение планетарного единства человеческого общества, все же ставят под угрозу этнокультурные особенности каждой нации. Особую остроту эта проблема приобрела в сфере

образования, где ценности народной мудрости вытесняются сегодня сомнительным идеалами настоящего.

Неслучайно в контексте этих изменений особое значение приобретают такие новейшие образовательные линии, такие как «Концепция развития поликультурного образования», «Программы поликультурного воспитания» и др., направленные на возрождение традиционных этнопедагогических ценностей.

Одними из ведущих принципов современного образовательно-воспитательного процесса в актуальных государственных документах в области дошкольного воспитания признаны создание благоприятных условий для формирования базовых качеств дошкольников; учета их личностного опыта; предоставления приоритета социально-нравственному развитию личности; формирование целостной, реалистичной, научной картины мира, основ мировоззрения [7; 8].

Речь идет о формировании личности нового типа, которая не только является активным гражданином и патриотом государства, но и положительно настроена в отношении представителей иных культур. Пути реализации этих новейших задач мы видим в обновлении содержания учебно-воспитательного процесса дошкольных образовательных организаций этнопедагогическими и этнокультурными средствами, которые являются весомым потенциалом для формировании межэтнической толерантности старших дошкольников [7].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является осуществление детального анализа всего спектра средств этнокультуры и доказательство их педагогической целесообразности в процессе формирования межэтнической толерантности старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Ведущими стоимостями отечественной воспитательной традиции являются утверждение добра и осуждение зла; уважительное отношение к морали; любовь к Родине, родной земле; глубокий демократизм и внимание к личности воспитанника; гуманистическая направленность и ориентация воспитания на развитие души ребенка; единство с природой, любовь к труду; стремление к социальной гармонии.

Правильно организованная система изучения народных идеалов, традиций, обычаев, будет способствовать формированию целостной, национально-сознательной личности с чувством собственного достоинства и высокими моральными качествами, которые служат составными и межэтнической толерантности. Указанные качества сочетают знания и представление об этнической общности с толерантным поведением, направленным на межэтническое взаимопонимание и взаимодействие.

Очевидно, что педагогическое учение о межэтническую толерантность тесно связано с этнопедагогикой, предметом изучения которой находится в тесной взаимосвязи с этнокультурологией, религиеведением, природоведением, психологией, историей, литературой, является развитие культурных и лингвокультурных процессов у народов на протяжении их развития [4].

Выделим структурные составляющие этнопедагогики:

1) изучение закономерностей развития детей (изучение духовного мира ребенка в различные периоды ее жизни: возрастные, психологические особенности детей, их мышление, эмоции, мировоззрение);

профессиональной деятельностью», «самореализация в профессии», «целеустремленность», «самоконтроль поведения» (табл. 2).

Таблица ***2***

Особенности профессионального развития учителей

Показатели профессионального развития	Уровни показателей (в %)		
	низкий	средний	высокий
Удовлетворенность профессиональной деятельностью	26,9	37,3	35,8
Самореализация в профессии	22,7	48,9	28,4
Целеустремленность	31,5	41,2	27,3
Самоконтроль поведения	28,4	38,9	32,7

Как видно из данных табл. 2, преобладают средние и высокие уровни удовлетворенности профессиональной деятельностью, самореализации в профессии и самоконтроля поведения. Обращает внимание, выявленный почти у трети испытуемых, низкий уровень целеустремленности, что говорит об отсутствии планов профессионального роста на будущее и слабой выраженности целей, связанных с профессией.

По результатам дисперсионного анализа были установлены статистически значимые различия показателей актуальной ситуации профессионального развития в зависимости от отношения учителей к постоянной самообразовательной деятельности, в частности особенности целеустремленности педагогов (рис. 1).

исследовательской деятельности (22,4% и 70,8%). Данную ситуацию можно объяснить недостаточным уровнем актуализации мотивов соответствующих видов деятельности, а также возможно недостаточным уровнем сформированности навыков рефлексии и исследовательской деятельности.

По результатам дисперсионного анализа (по критерию Пирсона χ^2) были установлены статистически значимые различия отношения педагогов к разным аспектам самообразовательной деятельности в зависимости от социально-демографических и психолого-организационных факторов.

У молодых педагогов и педагогов среднего возраста по сравнению с педагогами старшего возраста выявлено на уровне статистически значимых различий более позитивное отношение к самообразованию ($p<0,02$), к постоянной самообразовательной деятельности ($p<0,01$) и к активизации самообразования ($p<0,01$). Так, среди учителей в возрасте до 30 лет к самообразованию имеют позитивное отношение 77,8%, неопределенное отношение – 15,6% и негативное отношение – 6,7%; отношение к постоянной самообразовательной деятельности: позитивное – 32,8%, неопределенное – 56,4%, негативное – 10,8%; отношение к активизации самообразования: позитивное – 29,2%, неопределенное – 57,1%, негативное – 13,7%. Среди учителей в возрасте 31-50 лет относятся к самообразованию позитивно – 64,5%, неопределенно – 28,4% и негативно – 7,1%; к постоянной самообразовательной деятельности – 38,2%, 55,1% и 8,2% соответственно; к активизации самообразования – 28,6%, 55,8% и 15,7%. В то же время, среди учителей в возрасте старше 51 года относятся позитивно, неопределенно и негативно к самообразованию (31,7%, 55,8% и 12,5%), к постоянной самообразовательной деятельности (22,7%, 67,6% и 15,7%) и к активизации самообразования (17,4%, 53,3% и 29,4%).

Также установлены статистически значимые различия у педагогов образовательных организаций нового типа (лицеи, гимназии) по сравнению с учителями образовательных организаций традиционного типа в их отношении к рефлексии полученного опыта ($p<0,01$), исследовательской деятельности ($p<0,02$) и самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы ($p<0,03$). Учителя образовательных организаций нового типа проявили более позитивное отношение к названным аспектам самообразовательной деятельности. Так, к самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы среди педагогов образовательных организаций нового типа 62,7% относятся позитивно, 38,3% – неопределенно; среди педагогов образовательных организаций традиционного типа: позитивно – 56,4%, неопределенно – 43,6%. К исследовательской деятельности учителя образовательных организаций нового и традиционного типов относятся позитивно – 9,3% и 5,6%, неопределенно – 69,9% и 70,0%, негативно – 20,8% и 23,4%. В свою очередь, к рефлексии полученного опыта педагоги образовательных организаций нового и традиционного типов относятся позитивно (46,6% и 34,8%), неопределенно (52,6% и 61,8%) и негативно (0,8% и 3,6%).

Следующий этап нашего исследования предусматривал изучение отдельных показателей актуальной ситуации профессионального развития учителей. С этой целью был использован опросник «Факторы профессионального развития» (М.Д. Петраш [8]): шкалы «удовлетворенность

2) родительская педагогика (сочетание семейных и общенациональных традиций, обычаев семьи);

3) народная дидактика, ведущими направлениями которой является личный труд ребенка, исследовательский, познавательный поиск, живое общение, в котором проявляется личность ребенка, его мышление, речь, память и воля);

4) народная педагогическая деонтология (ее объектами определяют этические проблемы; чувство долга и моральных требований: любовь к родителям, семье, родной земле, забота о младших, сострадание и сопереживание, верность заветам предков и тому подобное) [3].

Воспитание детей в этнокультурном образовательном пространстве предусматривает создание ряда педагогических условий:

– психолого-педагогическое определение этнических интересов детей и их семей для составления авторских образовательных программ;

– расписание этнических занятий, кружков, секций с учетом норм допустимого нагрузка на одного ребенка;

– привлечение этнических семей к учебно-воспитательному процессу, в частности к проведению досуга, народных игр, занятий в кружках и тому подобное;

– подготовка педагогов к работе в поликультурном образовательном пространстве;

– обеспечение ДОО соответствующей учебной, справочной, методической и художественной литературой, дидактическими материалами [2].

Одним из важнейших условий эффективной воспитательной работы, направленной на развитие поликультурной толерантности дошкольников является подготовка квалифицированных педагогических кадров.

По мнению О.В. Гончаровой, педагог (воспитатель) выступает посредником между ребенком и культурой, который призван транслировать культурные ценности дошкольникам, воспитывать толерантность к представителям разных национальностей. Однако он не сможет привить им любовь к различным национальным культурам, с которыми они соприкасаются, без ознакомления с их особенностями. В святи с этим очень важно проводить с педагогами специальную работу в этом направлении [2].

Усваивая материальные и духовные ценности, выработанные народом и человечеством в учебно-воспитательном процессе дошкольного учреждения, ребенок приобретает соответствующие черты характера и нрава, гражданские, патриотические и интернациональные качества. Эффективность этого процесса значительно возрастет при условии использования ряда этнокультурных средств. Это, в частности, родной язык; история; бытовая культура; семейно-бытовая культура; народные традиции, обычаи, обряды; устное народное творчество и детский фольклор; детские игры и забавы.

Родной язык служит вспомогательным средством приобщения ребенка к духовным ценностям своего народа, общечеловеческим ценностям. В условиях поликультурного образовательного пространства, представители инокультур должны также иметь возможность совершенствовать знания своего родного языка. Взаимоотношения, общение различных языковых личностей будут способствовать расширению представлений о мире, будут иметь характер мультикультурного общения.

Знание истории своей страны – это источник памяти, исторического мышления, осознания единства поколений. Невозможно сформировать межэтническую толерантность без осознание тесных межнациональных связей, имевших место на протяжении развития нашего государства. Ознакомление детей с историей страны, родного края, региона открывает для каждого педагога широкие возможности по организованной познавательной, поисково-исследовательской деятельности детей, с посильной их участием в сохранении достижений национальной и мировой культур [5].

Важным этнокультурным средством является бытовая культура, знакомясь с которой происходит связь поколений современности и прошлого. Дети узнают, как наши предки организовывали свою жизнедеятельность и свои взаимоотношения: распределения труда и т.д. Таким образом усваиваются морально-этические нормы общества, а поэтому и толерантное отношение.

Средства содержания предметно-развивающего пространства способствуют осуществлению поликультурного воспитания. К ним отнесем:

- изобразительное и литературное искусство;
- фольклор и сказку;
- народные этнические игры;
- музыкальное воспитание; выставки произведений искусства определенного народа;
- работу этнографических уголков, кружков родного языка.

Едва ли не самым древним средством приобщения детей к этнокультуре является народная игрушка, которая несет детям доступные знания о труде, отдыхе людей в древности, их быте, искусстве, жизни в целом. В зависимости от региона происхождения и авторского замысла, игрушки различаются цветом, формой, узорами, отделкой, техникой выполнение [5].

Целесообразно обогатить воспитательное пространство образцами народных игрушек, создавая в группах детских садов так называемые «музеи искусства», выставки народного творчества, побуждая детей пополнять экспозицию собственными изделиями. Расширению кругозора детей способствовать игрушки других наций и народностей.

Семейно-бытовая культура способствует формированию у детей уважительного отношения к родителям и родственникам, ощущение тесной взаимосвязи с родным домом. Через культ семьи в народной культуре детям прививаются уважение к старшим, предкам, истории, традициям, формируются морально-нравственные нормы. Так, доказательством влияния семейно-бытовой культуры считаем колыбельные песни, которые воспевают добро, красоту, справедливость, являются первыми уроками духовности, нравственности, вежливости, уважительного отношения к труду.

Прошлое и будущее народа невозможно представить без народных традиций, обычаев и обрядов. Приобщаясь к ним, дети впитывают в себя философский, психологический, идейно-нравственный, эстетический смысл, расширяют мировоззрение, сочетая многолетние традиции прошлого и современности. Формируя у детей межэтническую толерантность, целесообразно продемонстрировать дошкольникам определенные обычаи других народов, похожие и отличные, чтобы акцентировать внимание на общечеловеческом и конкретно национальном.

По мнению представителей педагогической психологии, каждый новорожденный человек в процессе своего роста и духовного развития

Таблица ***1***

Особенности отношения педагогов к самообразовательной деятельности

Отношение педагогов	**Модальность отношения (в среднем, в %)**		
	позитивное	**негативное**	**неопределенное**
К самообразованию	63,2	7,3	28,4
К постоянной самообразовательной деятельности	32,3	9,0	58,8
К активизации самообразования	26,7	18,3	55,1
К процессу повышения квалификации	67,2	4,4	28,4
К личностному развитию	33,6	0,0	66,4
К духовному обогащению	54,8	3,5	41,6
К самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы	59,8	0,0	40,2
К исследовательской деятельности	6,8	22,4	70,8
К рефлексии полученного опыта	38,4	2,6	59,0

Как видно из данных табл. 1, в целом можно отметить позитивное отношение педагогов к разным аспектам самообразовательной деятельности, в частности, к самому самообразованию (63,2% респондентов), к процессу повышения квалификации (67,2%), к духовному обогащению (54,8%), к самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы (59,8%). Вместе с тем, отношение к постоянной самообразовательной деятельности и активизации самообразования у большей части педагогов неопределенное (58,8% и 55,1% соответственно). Только 32,3% учителей позитивно относятся к постоянной самообразовательной деятельности и 26,7% – к активизации самообразования. Это сигнализирует о том, что только около трети педагогов ориентированны на непрерывное самообразование и его совершенствование.

Обращает внимание неопределенное отношение учителей к самостоятельному изучению учебной и научно-методической литературы (40,2%) и к рефлексии полученного опыта (59,0,2%). Особо обращает на себя внимание факт негативного и неопределенного отношения к

Самообразовательная деятельность как личностная и общественная ценность является одной из важнейших целей в образовании взрослых. Главной особенностью саморазвития педагога, как подчеркивает С.И. Змеев, является роль личности, которая постоянно совершенствуется в организации своего обучения. Педагог владеет достаточным уровнем самосознания, жизненным опытом, пониманием целей обучения и путей реализации приобретенных знаний, умений. Учитель, как взрослый человек, обладает достаточным уровнем ответственности для того, чтобы активно участвовать в определении своих образовательных потребностей, планировании, реализации, оценке и корректировке обучения, а также осуществления самостоятельной учебной деятельности [5, с. 32-33].

Профессиональное самообразование педагога выступает сознательной деятельностью по совершенствованию своей личности как специалиста: адаптации своих индивидуально неповторимых качеств к требованиям педагогической деятельности, постоянным повышением профессиональной компетентности и непрерывным совершенствованием качеств своей личности.

В современной отечественной науке самообразовательная деятельность педагога исследовалась в контексте ее организации (О. Кокоткина [6], Г.В. Сергеева [1]), ее компонентов и этапов (Е.Б. Абакумова [1]), технологического аспекта реализации (И.Г. Вертилецкая, М.В. Корнилова [4]), мотивации развития профессионально важных качеств личности педагога (Т.В. Литвиненко [7]).

Формулировка цели статьи. Цель статьи: обсуждение результатов эмпирического исследования взаимосвязи самообразования и профессионального развития педагогов.

Изложение основного материала статьи. Особенности самообразования педагогов изучались методом анкетирования, особенности актуальной ситуации профессионального развития исследовались с помощью опросника «Факторы профессионального развития» М.Д. Петраш [8]. В качестве испытуемых в исследовании принимали участие 243 учителя, которые проходили курсы повышения квалификации в Крымском республиканском институте постдипломного педагогического образования в течении 2015-2016 года. Из них 209 женщин и 34 мужчины, в возрасте от 25 до 57 лет, со стажем педагогической деятельности от 3 до 34 лет.

Расчеты проводились с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 16.0).

На первом этапе нашего исследования для изучения отношения педагога к разным аспектам самообразовательной деятельности было проведено анкетирование педагогов (табл. 1).

приобретает опыт этического поведения сначала через усвоение обычаев, а затем через восприятие традиций. Многие исследователи – представители этнопедагогики убеждены, что традиции и обычаи наделены необычайной педагогической силой и является незаменимым средством формирования моральных и духовных ценностей растущей личности, способствуют приобретению опыта толерантного поведения [1].

Без народных игр невозможно представить воспитательный процесс в дошкольном учреждении. Проявляя в игре свои физические и духовные старания, у детей формируются качества социального, нравственного, эстетического, физического направления. Классификация народных игр для детей старшего дошкольного возраста следующая:

- подвижные игры с текстом-диалогом;
- хороводные игры совмещены с пением;
- игры развлекательного характера с народными обычаями в своей основе; игры на закрепление звукопроизношения [5].

Благодаря играм в детском коллективе будут царить доброжелательные, искренние, дружеские взаимоотношения, что послужит предпосылкой развития этнокультурной компетентности, межэтнической толерантности, культуры межнационального общения дошкольников.

Устное народное творчество или фольклор остается актуальным и для современности средством этнокультуры, которое лучше подходит для детей дошкольного возраста.

По мнению О.В. Гончаровой, одной из первых разновидностей культуры, с которой знакомится ребенок еще в младенчестве, является народная культура. Она воспринимается ребенком через малые фольклорные формы (сказки, песни, плясовые, поговорки, народные игры, и т. п.). Они близки и понятны детям как для восприятия, так и для воплощения. В фольклоре в полной мере отражено все богатство культурного наследия народов. Его герои выступают носителями национальных ценностей [2].

Разнообразные жанровые формы фольклора (прозаическая – сказки, легенды, переводы, рассказы, пословицы, поговорки, загадки и тому подобное; поэтическая – колыбельные, потешки, игровые песни; дразнили, считалки, заклички, скороговорки) позволяют педагогу применять их в дошкольной образовательной организации во время различных режимных моментов, в учебно-воспитательной деятельности [6].

Выводы. Обозначенные средства этнокультуры имеют неисчерпаемые педагогические возможности воспитание у дошкольников патриотизма, гражданственности, идейно-нравственных и эстетических чувств, межэтнической толерантности и культуры межнационального общения. С их помощью каждый педагог сможет помочь детям сформировать объективное гражданское и глобальное мировоззрение.

Рассматривая проблему внедрения средств этнокультуры в педагогическом измерении стоит акцентировать внимание на их многогранности. В данной статье освещен большей степени теоретический аспект проблеме, внимание акцентировано на классификации этнокультурных средств. Однако научный интерес представляет прикладной характер использования средств этнокультуры в воспитательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Вышесказанное раскрывает перспективу для дальнейших научных исследований, направленных на изучение педагогического потенциала этнокультурных средств воздействия для формирования межэтнической толерантности старших дошкольников, детальное рассмотрение особенностей применения указанных средств педагогами-новаторами, разработку методических рекомендаций, которые помогут педагогам, начинающим эффективно внедрять этнокультурные средства.

Такой педагогический подход позволит глубже охватить проблемы содержания воспитания межэтнической толерантности средствами этнокультуры в дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Кагуй Н. В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования: дисс. ... кандид. пед. наук. – Елабуга, 2004.
2. Гончарова О. В., Шапарь М. Г. Организация процесса поликультурного воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении // Концепт. – 2013. - Спецвыпуск № 08
3. Ильинская И. П. Поликультурная среда как фактор становления личности младшего школьника // Вестник университета Российской академии образования. – 2009. - № 3. – С. 83-86.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 174 с.
5. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов н/Д: Изд-во Prny 2003. – 510 с.
6. Мамышева З.З., Блягоз З.У. Воспитательный потенциал пословиц и поговорок в формировании ценностных ориентаций у младших школьников в поликультурной образовательной среде // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2013. Вып. 2 (117).
7. Концепция развития поликультурного образования. - URL: http://grozniy.bezformata.ru/listnews/ polikultumogo-obrazovaniya/6712380
8. Программы поликультурного воспитания. – URL: http://rudocs.exdat.com/docs/index-86774.html?page=2.

// Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (4). – С. 293-300.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Печерская Анна Алексеевна
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается самообразование как условие профессионального развития педагогов. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей самообразования педагогов и их отношения к разным аспектам самообразовательной деятельности. Обосновано влияние самообразования на профессиональное развитие учителя.

Ключевые слова: самообразование, отношение к самообразованию, педагог, профессиональное развитие.

Annotation. The article discusses the self-education as a condition of professional development of teachers. Presents the results of empirical research of features of self-education of teachers and their relationship to different aspects of self-educational activities. Submitted influence of self-educational on professional development of the teacher.

Keywords: self-education, relationship to self-education, teacher, professional development.

Введение. Способность педагога к самообразованию в современном динамичном мире является необходимым условием профессионального развития и эффективности профессиональной деятельности. Самообразование способствует развитию специалиста в соответствии с требованиями современного общества, появлению новых идей, новых средств осмысления себя и мира как источника дальнейшего духовно-интеллектуального развития. Актуальность проблемы развития готовности педагогов к самостоятельной познавательной деятельности обусловлена, прежде всего, необходимостью обеспечения непрерывного образования и самообразования.

Одним из условий достижения профессиональной вершины, как акцентирует А.А. Деркач, является активность человека [3, с. 234]. Человек сам должен формировать в себе способ поступательного движения в профессиональном развитии. Таким способом выступает его самообразовательная деятельность, обеспечивающая профессиональную активность и высокие результаты. Самообразовательная деятельность, как отмечает А.В. Абдалина, является механизмом развития личности и деятельности педагога, основой движения и развития [2, с. 134]. Именно наполненная личностной значимостью деятельность способствует адекватному социально-профессиональному положению личности, чувству своего истинного личностного существования. В противном случае будет возникать дихотомия сознания, противопоставление дела и частной жизни.

9. Какие формы, методы эффективной коррекции гендерноролевых дисгармоний вам известны?

10. Необходимо ли проводить со студентами будущими психологами специальную подготовку по формированию у них знаний и умений, связанных с работой с детьми с гендерноролевой дисгармонией?

11. Есть ли у вас интерес к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией, желание им помочь? Оцените это в баллах: ***5*** – да, есть большое желание освоить формы работы с такими детьми; ***3*** – ещё не определился; ***0*** – отсутствует желание осваивать новые формы работы.

12. Оцените по пятибалльной системе собственную готовность к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией.

Выводы. Согласно разным подходам в отечественной науке готовность будущих психологов к работе с подростками с гендерноролевой дисгармонией в нашем исследовании рассматривается как система необходимых для данной работы компетенций, мотивации, профессионально значимых качеств личности специалиста. Исходя из этого, готовность будущих психологов к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, научно-методического и рефлексивно-мотивационного.

Согласно указанным компонентам подготовки будущих психологов к работе с подростками, имеющим гендерноролевые дисгармонии, разработаны критерии (широта знаний по гендерной проблематике, субъективное эмоциональное отношение к работе с подростками с гендерной проблемой, личностно-профессиональные позиции), показатели (осведомлённость в гендерных исследованиях и осмысленность знаний по гендерной проблематике, эмоциональные модальности отношения к работе с подростками с гендерной проблемой, парадигмальная приверженность в работе с детьми с гендерной проблемой) и уровни (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий) их готовности к данному виду работы.

Литература:

1. Глузман, Н.А. Профессиональное образование в инновационном обществе / Н.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2016. – № 3(35). – С. 11-18.

2. Горностай, П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П. П. Горностай // Основи теорії гендеру: навч. посібник. – К.: К.І.С., 2004. – С. 132-156.

3. Мартынюк, О.Б. Игровая контрольная работа как форма контроля усвоения студентами знаний по гендерной психологии (практические рекомендации) / О.Б. Мартынюк, М.В. Клюева // Научные механизмы решения проблем инновационного развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 175-181.

4. Раковская, Н.В. Психологическое исследование сексуальных стереотипов подростков: гендерный аспект / Н.В. Раковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 47(1). – С. 313-320.

5. Савельева-Рат, Е.А. Особенности развития профессиональной рефлексии будущих психологов / Е.А. Савельева-Рат // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46(1). – С. 143-149.

6. Уромова, С.Е. Особенности полоролевой идентичности у подростков с интеллектуальными нарушениями / С.Е. Уромова, Ю.В. Шапкина

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ (Г.ЯЛТА): СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

*Аннотация***.** В статье освещена история становления и формирования системы профессионального образования будущих учителей начальных классов в Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта). Автор выделяет и характеризует основные направления диссертационных исследований по профессиональной подготовке будущих учителей, выполненные учеными Академии.

*Ключевые слова**:*** учитель начальных классов, профессиональное образование, Гуманитарно-педагогическая академия.

Annotation. In this article we provide the history of the developeing and formation of the professional training system for future elementary school teachers at Humanities and Pedagogical Academy (Yalta). The author identifies and describes the main areas of dissertation research on the training of future teachers, made by scientists of the Academy.

Keywords: primary school teacher, vocational education, Humanitarian and Pedagogical Academy.

Введение. Одной из главных задач Государственной программ Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг.» является модернизация педагогического образования, предусматривающая обновление педагогических кадров и руководителей школ, обновление состава и компетенций педагогических кадров, формирование персонифицированной системы повышения квалификации и переподготовки педагогов, увеличение доли молодых педагогов, имеющих высокие образовательные результаты по итогам обучения в вузе [1].

Закономерно, что центральное место в модернизации системы образования занимает *учитель начальных классов***.** Педагог с университетским образованием, имеющий широкий кругозор, необходимый спектр предметно-профессиональных, психолого-педагогических, информационных, общекультурных компетенций – это требование нового XXI века.

В Республике Крым, на сегодняшний день сформировалась собственная система профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, предпосылками которой выступают женское образование, создание и развитие педагогического образования национальных меньшинств Крыма (крымскотатарские национальные школы, подготовка педагогических кадров в немецких колониях Таврической губернии на рубеже XIX – XX вв., педагогическое образование евреев Крыма в XIX в., подготовка учителей

церковно-приходских учреждений греков Крыма в XIX в., развитие педагогического образования болгарских переселенцев Крыма в XIX – в начале XX в.).

Тем не менее, подготовка педагогов начального звена в Республике Крым, как и во всей России, исторически всегда рассматривалась как одна из задач классического университета. В классическом университете наиболее полно и эффективно сочетаются исследования, фундаментальная подготовка и приобщение к культуре, которые выступают как грани единого целого и способствуют качественной подготовке будущих педагогов.

Реализация задач подготовки педагогов новой генерации в Республике Крым невозможна без участия Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта.

Формулировка цели статьи. Ведущая идея и замысел статьи связаны с событиями воссоединения Крыма с Россией и началом периода «встраивания» системы высшего профессионального образования Республики Крым в образовательное пространство Российской Федерации. Это актуализировало потребность в презентации собственного опыта профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в педагогических учебных заведениях Республики Крым, в частности Гуманитарно-педагогической академии.

Изложение основного материала статьи. Гуманитарно-педагогическая академия является монополистом по подготовке кадров высшего профессионального образования в области педагогики и методик начального образования в Крымском регионе.

Сложившаяся в вузе система профессионального образования и подготовки будущих учителей начальных классов прошла сложный путь развития от педагогического училища (1944 гг) до Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Истоками зарождения профессиональной подготовки педагогов начального образования можно считать создание одного из первых средних учебных специальных заведений в Крыму по подготовке педагогических кадров – Крымское педагогическое училище (г. Ялта) (Постановление Совета Народных Комиссаров Крымской АССР № 608 от 8 сентября 1944 г).

1944 г. – В педучилище открылось школьное отделение.

1993 г. – Начата подготовка специалистов по экспериментальным учебным планам на школьно-дошкольном и музыкально-педагогическом отделениях.

1994 г. – Решением Аттестационной комиссии Министерства образования Украины от 27 июля 194 г. педучилищу присвоен статус Ялтинского педагогического колледжа.

Важным этапом развития профессиональной подготовки учителей начальных классов является, начатая в 1993-1994 гг., экспериментальная работа по подготовке специалистов широкого профиля для учебных заведений нового типа. В соответствии с моделью образования Украины и появилось принципиально новое направление подготовки специалистов – введение двойной специальности (0307 – 0308 «Дошкольное воспитание. Преподавание в начальной школе», что обеспечивало:

(мужчина, как и женщина должны быть адаптивными, т. е. проявлять в зависимости от ситуации мужественность или женственность) гендерных отличий.

Студентам предлагается 16 утверждений, каждое из которых им следовало оценить одним из вариантов ответов: "Совершенно верно", "Скорее верно", "Сомневаюсь", "Скорее неверно", "Совершенно неверно".

1. Психологических отличий между мужчинами и женщинами, обусловленных биологически, значительно меньше чем кажется.
2. Женская психика уникальна в силу того, что женский жизненный опыт качественно отличается от мужского.
3. Психологические отличия между мужчинами и женщинами обусловлены социальными условиями и психосоциальным опытом индивида.
4. Универсальная социальная норма – маскулинность, а феминность – это отклонение от мужской нормы в сторону вторичности.
5. Со временем отличия в психологических характеристиках мальчиков и девочек резко уменьшаются.
6. Женская психология более совершенна, чем мужская.
7. Гендерная дифференциация обусловлена биологическими отличиями между мужчинами и женщинами.
8. Гендер не сводится к совокупности психологических качеств личности (женских или мужских), это способ организации повседневной жизни.
9. Женская психика отличается от мужской и при этом женская и мужская личности равноценны.
10. Мужественность и женственность обусловлены особенностями культуры, социальными ожиданиями, традициями, воспитанием.
11. Существуют сугубо типичные для женщин и мужчин нормы поведения, социальные роли.
12. Женские и мужские качества являются взаимоисключающими, противоположными.
13. Существуют нормативные эталоны женственности и мужественности.
14. Женщина должна иметь возможность успешной самореализации в профессиональной сфере, а мужчина – в семейной.
15. Мужчина, как и женщина должны быть адаптивными, т. е. проявлять в зависимости от ситуации мужественность или женственность.
16. Женщины ближе к идеалу человека, чем мужчины.

Контрольно-проверочные вопросы для студентов по проблеме "Гендерная идентичность. Гендерноролевые дисгармонии личности" содержательно охватили следующее:

1. Каков смысл понятия "гендер"?
2. Какова структура гендера?
3. Что понимается под гендерной идентичностью?
4. Компоненты гендерной идентичности, их содержание?
5. Какие вы знаете виды гендерноролевых дисгармоний личности?
6. Чем они отличаются от гендерноролевых девиаций?
7. Каковы причины каждого из видов гендерноролевых дисгармоний?
8. Как можно диагностировать уровни гендерной идентичности личности?

Соотношение *К* = ***fk (Kx, Ky, Kz)*** мы задали в виде матрицы (табл. 2).

Таблица 2

Матрица о соотношениях *К* = ***fk (Kx, Ky, Kz)***

Kx	*Ky*	*Kz*	*K*
В	В	В	Высокий
В С	В В	С В	Выше среднего
В С С	С В С	С С С	Средний
В В С С	В С В С	Н Н Н Н	Ниже среднего
С Н Н	Н С Н	Н Н Н	Низкий

Например, из табл. 2 видно, что если ***(Kx = B)*** и ***(Ky = B)*** и ***(Kz*** или ***= B),*** то это высокий уровень готовности будущего психолога к работе с подростками с гендерноролевой дисгармонией.

Для определения уровня сформированности готовности будущих психологов к работе с подростками с гендерноролевой дисгармонией разработан комплекс методик. Они подобраны в соответствии со структурными компонентами подготовки и готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности по проблеме гендерноролевой дисгармонии детей.

Содержанием когнитивного компонента готовности будущих психологов к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией являются знания основных положений теорий гендерных исследований и степень структурированности знания, соответствующего той или иной парадигме. С целью выявления этого будущим психологам предлгается опросник "Парадигмальная приверженность будущих практических психологов в работе с подростками по гендерной проблематике" и контрольно-проверочные вопросы по проблеме "Гендерная идентичность. Гендерноролевые дисгармонии личности".

Вопросы опросника охватывают четыре парадигмы гендерных исследований:

1. Парадигма полоролевых отличий (биогенетическая).
2. Парадигма социального конструирования гендера (биокультурная).
3. Парадигма уникальности женской психологии (феминистская).
4. Андроцентризм (уникальность мужской психики).

Также данный опросник даёт возможность определить, является ли будущий психолог сторонником биполярности (женские и мужские качества являются взаимоисключающими, противоположными) или мультиполярности

– преемственность в содержании подготовки кадров (воспитатель дошкольного учреждения – учитель начальных классов);

– возможность гибко реагировать на потребности региона путём введения различных квалификаций для формирования пакета заказов на перспективу;

– координацию, взаимосвязь учебных планов и программ, ликвидацию дублирования в содержании учебных предметов;

– значительную экономию бюджетных средств за счёт сокращения сроков обучения по двум специальностям.

Конечным результатом проведения данного эксперимента было создание колледжа. Ялтинский педагогический колледж проводил подготовку специалистов по дневной и заочной формам обучения и специальностям: 0307 «Преподавание в начальных классах общеобразовательных школ», 0308 «Дошкольное воспитание», 60101 «Педагогика (дошкольное воспитание, начальное образование)», 60204 «Музыкальное искусство».

Крымский государственный гуманитарный институт (КГГУ) был создан в соответствии с Постановлением Кабинета Министров Украины № 1411 от 10 сентября 1998 г. на базе ликвидированных Ялтинского педагогического колледжа и Евпаторийского филиала Симферопольского педагогического училища. В этом же году учебное заведение получило статус КГГУ по результатам аккредитации.

Кардинальные изменения система высшего образования Республики Крым претерпела после воссоединения полуострова с Российской Федерации на основании Федерального закона от 29.04.2014 г. С целью наиболее эффективного использования потенциала высшей школы Республики Крым Распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 августа 2014 года создан ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского». В связи с чем, 1 января 2015 г. РВУЗ «Крымский федеральный университет» (г. Ялта) был реорганизован в Гуманитарно-педагогическую академию (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта.

На современном этапе Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» успешно прошла процедуру аккредитации (приказ № 362 Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Рособрнауки от 25.03.2015) и осуществляет подготовку специалистов начального образования по широкому перечню соответствующих направлений подготовки, отвечающих потребностям Крымского региона, современным тенденциям развития образования.

За семнадцатилетний период научно-педагогическими работниками защищены 28 диссертаций (3 докторских и 25 кандидатских).

Обобщение указанных педагогических исследований представлены нами в таблице 1.

Таблица ***1***

Направления диссертационных исследований по подготовке будущих учителей начальных классов, выполненных в Гуманитарно-педагогической академии (1998-2014 гг)

№ п/п	Автор	Содержание направлений исследования связано:
– с разработкой вопросов модернизации системы профессионального образования будущих учителей начальных классов		
13.00.01 Общая педагогика и история педагогики		
1	Скоробогатова М. Р.	Кандидатская диссертация – «Развитие системы подготовки учителей начальных классов в Украине (вторая половина XX века)»
2	Осадчая И. В.	Кандидатская диссертация – «Становление и развитие концепции личности учителя в отечественной педагогике (конец XX – начало XXI века)»
13.00.08 Теория и методика профессионального образования		
3	Овчинникова М. В.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учеников на уроках математики»
4	Прокофьева М. Ю.	кандидатская диссертация – «Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов»
5	Быстрюкова А. Н.	кандидатская диссертация – «Формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов средствами проектной технологии»
6	Гайдур М. И.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих учителей к организации учебно-познавательной деятельности младших школьников в условиях информационной среды»
7	Анисимова Л. С.	кандидатская диссертация – «Система педагогических задач как средство формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов»
8	Ратовская С.В.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности»
9	Бузинская Я. М.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих учителей к реализации межпредметных связей в начальной школе»

Благодаря наличию мотивации человек может достичь наивысшей ступени развития – самоактуализации и стать полноценной личностью.

Итак, основу процесса подготовки будущих психологов к работе с подростками с гендерноролевой дисгармонией составили такие подходы, как знаниевый, деятельностный, мотивационный, аксиологический, личностно-ориентированный, рефлексивный.

Критерии, показатели и уровни готовности будущих психологов к работе с детьми, имеющим гендерноролевые дисгармонии представлены в табл. 1.

Таблица ***1***

Характеристика критериев диагностирования и уровней готовности будущих психологов к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией

Критерии	Показатели	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный компонент				
Широта знаний по гендерной проблематике	Осведомлённость в гендерных исследованиях и осмысленность знаний по гендерной проблематике	Фрагментарные, ограниченные представления о гендерных исследованиях и психологических различиях мужчин и женщин	В целом полная осведомлённость в гендерных исследованиях на уровне суждений, но недостаточно отрефлексированная	Полная и глубокая осведомлённость в гендерных исследованиях с научным обоснованием своей позиции
Рефлексивно-мотивационный компонент				
Субъективное эмоциональное отношение к работе с детьми с гендерной проблемой	Эмоциональные модальности отношения к работе с детьми с гендерной проблемой	Индифферентное отношение к работе с детьми с гендерной проблемой	Отношение к работе с детьми с гендерной проблемой как профессиональной обязанности	Глубинное переживание личного желания работать с детьми с гендерной проблемой
Научно-методический компонент				
Личностно-профессиональные позиции	Парадигмальная приверженность в работе с детьми с гендерной проблемой	Отсутствие парадигмальной основы в работе с детьми с гендерной проблемой	Эклектизм в работе с детьми с гендерной проблемой, что создаёт личностный дискомфорт и затрудняет профессиональное самоопределение	Социальный конструкционизм

Диагностика отдельных показателей готовности будущих психологов к работе с детьми с гендерноролевой дисгармонией должна завершиться исчислением интегративного показателя (*К*). Совокупности показателей соответствует следующая система отношений:

$К = fk (Kx, Ky, Kz)$,

где *К* – интегративный показатель; ***Kx*** – когнитивный компонент; ***Ky*** – мотивационный компонент; ***Kz*** – научно-методический компонент; ***f*** –функция зависимости.

повышать уровень своей компетентности в том или ином виде деятельности. Человек, являясь сознательным существом, всегда стремится понять и объяснить свои действия и поступки, в том числе совершаемые в когнитивном плане. В одном случае человек ищет причины результативности познавательной деятельности во внешних обстоятельствах и тогда они имеют внешний, экстернальный источник своего происхождения. В другом случае этот источник находится в самом человеке и имеет тогда внутренний, интернальный характер.

Компетентностный подход в сфере образования предстаёт как *личностно ориентированный подход*, обеспечивающий максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. Личностно-ориентированный подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Личностно-ориентированный подход понимается как опора на личностные качества. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики – направленность личности, её ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

В тесной взаимосвязи с личностно-ориентированным подходом находится *мотивационный подход*, поскольку любое качество человека не может существовать вне контакта с его личностью, вне системы мотивов его поведения, его отношений к действительности, его переживаний, убеждений, т. е. прежде всего необходимо, чтобы человек имел личностную заинтересованность (мотивацию), в той или иной деятельности. Исходя из решающей роли в формировании личности особенностей мотивационной сферы, т. е. системы потребностей и установок, необходимо учитывать некоторые данные о развитии самой этой сферы. Термин "мотивация" представляет собой более широкое понятие, чем термин "мотив". Мотивация – это система факторов, детерминирующих поведение. Мотив – это то, что непосредственно побуждает человека к деятельности. Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве объяснения выступают психологические свойства личности (субъекта поведения), к которым относятся потребности, цели, намерения, желания, интересы. Все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют личностными мотивами. Внутренняя детерминация поведения называется диспозиционной мотивацией.

Во втором случае поведение детерминировано внешними условиями и обстоятельствами деятельности. В этом случае рассматривают стимулы, исходящие из сложившейся ситуации. Внешняя детерминация поведения называется ситуационной мотивацией. От мотивов зависит возникновение, избирательность, направленность, продолжительность и устойчивость деятельности. Существуют специфические и неспецифические мотивы познавательной деятельности. К специфическим мотивам относят внутренне обусловленные побуждения, такие как любознательность, пытливость, увлеченность и т. д. К неспецифическим относят все побуждения, вызванные внешними причинами, такими как требования других людей, стремление заслужить их похвалу, желание занять высокий статус в группе и т. д.

10	Бузни В. А.	кандидатская диссертация – «Развитие организационной культуры труда учителей начальных классов»
11	Паскар В.И.	кандидатская диссертация – «Формирование аксиологической компоненты педагогической культуры будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки»
12	Рамазанова Э. А.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих учителей начальных классов к применению юмора в педагогическом взаимодействии»
– с формированием профессионально-педагогических компетенций будущих педагогов начального образования и ключевых компетенций младших школьников		
13.00.08 Теория и методика профессионального образования		
13	Глузман Н. А.	докторская диссертация – «Система формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов»
14	Шпиталевская Г. Р.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих учителей классов к формированию у младших школьников общекультурной компетентности»
– с подготовкой будущих учителей начальных классов к обеспечению развивающей и корректирующей направленности учебно-воспитательного процесса в начальной школе		
13.00.02 Теория и методика обучения математики		
15	Глузман Н. А.	кандидатская диссертация – «Формирование обобщенных приемов умственной деятельности у будущих учителей начальных классов в процессе изучения дисциплин математического цикла»
19.00.07 Педагогическая и возрастная психология		
16	Пономарева Е. Ю.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста»
17	Фадеев В. И.	кандидатская диссертация – «Психологические условия формирования готовности будущих учителей начальных классов к развитию креативности младших школьников»
18	Киреичев А. В.	кандидатская диссертация – «Формирование психологической готовности будущих учителей начальных классов к профилактике и коррекции проявлений детской агрессивности»
16	Пономарева Е. Ю.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих педагогов к работе с

		дезадаптированными детьми младшего школьного возраста»
– с ***историческими аспектами становления, развития, социокультурными особенностями и этнопедагогическими традициями начального образования в Крыму***		
13.00.01 Общая педагогика и история педагогики		
19	Редькина Л. И.	докторская диссертация – «Этнопедагогические традиции воспитания подрастающего поколения у караимов в Крыму»
20	Шушара Т. В.	кандидатская диссертация – «Развитие женского образования в Таврической губернии (XIX – начало XX века)»
21	Моцовкина Е. В.	кандидатская диссертация – «Развитие конфессиональных учебных заведений Крыма в XIX – первой половине XX века»
22	Иванникова М. В.	кандидатская диссертация – «Этнопедагогические традиции крымских татар в трудовом воспитании детей»
23	Осадчая И. В.	кандидатская диссертация – «Становление и развитие концепции личности учителя в отечественной педагогике (конец XX – начало XXI века)»
13.00.08 Теория и методика профессионального образования		
24	Пирожкова Е. О.	кандидатская диссертация – «Подготовка будущих учителей к историко-краеведческой работе с учениками начальных классов Автономной Республике Крым»
– с исследованием проблем теории, методики воспитания и социализации младших школьников в контексте национального воспитательного идеала		
13.00.07 Теория и методика воспитания		
25	Койкова Э. И.	кандидатская диссертация – «Воспитание толерантности у младших школьников на уроках музыки в условиях поликультурного пространства»
26	Долецкая С. В.	кандидатская диссертация – «Патриотическое воспитание младших школьников в процессе краеведческой работе»
27	Харькова Н.Н.	Кандидатская диссертация – «Поликультурное воспитание младших школьников во внеклассной работе»
13.00.05 Социальная педагогика		
28	Богинская Ю. В.	Социализация личности младшего школьника в процессе игровой деятельности

Выводы. Таким образом, проанализировав вышеизложенное, констатируем, что система профессионального образования будущих учителей

4) *гипергендерноролевое поведение* как чрезмерная акцентуация некоторых особенностей половой роли, гендерных свойств личности (гипермаскулинное и гиперфеминное поведение).

В целом гендерноролевые дисгармонии рассматриваются как неконструктивные модели поведения, которые затрудняют формирование адекватной гендерной идентичности личности, выполнение ею разных социальных ролей и функций, снижает уровень её гибкости и адаптивности к окружающему миру.

Данные знания должны быть усвоены обучающими не отдельно друг от друга, а в комплексе. По сути, это не столько знаниевый подход, сколько компетентностный. Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Подразумевается, что обучающийся сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер. Ясно, что из простой суммы знаний и умений сформировать компетентного специалиста не удастся. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки.

Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного академического знания. Обусловлено это, прежде всего тем, что обычное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли можно обучить компетентности. Таковым обучающийся может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствует его стилю, нравственным ориентирам. Компетентность, таким образом, предстаёт как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Итак, целью компетентностного подхода является усвоение не суммы знаний, а выработка опыта, позволяющего действовать в новых, неопределённых проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно будет находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Основная идея *деятельностного подхода* в подготовке специалиста связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности специалиста. То есть в процессе и результате использования форм, приёмов и методов рождается не робот, обученный и запрограммированный на чёткое выполнение определённых видов действий, деятельностей, а человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать эффективную профессиональную деятельность.

Ещё одним важным аспектом в подготовке будущих специалистов является развитие рефлексии (*рефлексивный подход*) [5]. Недостаточно иметь только знания, умения, навыки, но важно и уметь объективно оценивать и анализировать свои действия, для того, чтобы впоследствии успешно

дисгармонии, то их недостаточно. Поэтому данное направление исследований является достаточно актуальным.

Формулировка цели статьи. Теоретическое исследование процесса подготовки будущих психологов в условиях образовательного учреждения высшего образования к профессиональной работе с подростками с гендерноролевой дисгармонией.

Изложение основного материала статьи. Как отмечает Н.А. Глузман, современная профессиональная подготовка должна осуществляться на трёх уровнях: 1) специальном уровне, представляющим собой систему профессиональных знаний, умений, навыков; 2) социально-профессиональном уровне, характеризующем способность ставить проблему профессиональной реализации одновременно в социальном и личностном измерениях; 3) индивидуально-профессиональном уровне, рассматриваемом как процесс самореализации личности [1].

Исходя из этого подготовка будущих психологов к профессиональной работе с подростками с гендерноролевой дисгармонией состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: 1) когнитивный (профессиональные знания, умения и навыки по использованию методов и приёмов работы с детьми с указанной проблемой); 2) научно-методический; 3) рефлексивно-мотивационный.

Исходя из структурных составляющих подготовки будущих психологов к профессиональной деятельности с детьми с гендерноролевой дисгармонией определены подходы, используемые в её процессе. Так, когнитивный компонент подготовки будущих специалистов предполагает *знаниевый подход*, сущность которого заключается в определении совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, которые необходимы для готовности к решению конкретной задачи, к действию в конкретной ситуации. Это так называемые специально-предметные компетенции, в качестве которых выступают предметные профессионально-ориентированные вопросы, ситуации и задачи теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен обучающийся после изучения учебной дисциплины. Так, в частности, он должен знать следующие гендерноролевые дисгармонии [2; 4; 6]:

1) *гендерноролевой конфликт* как противоречия между общественными стереотипами гендерной роли и реальными потребностями, желаниями человека (например, согласно социальным стереотипам маскулинность не допускает ничего даже отдалённо похожего на феминность, т. е. мальчик должен быть физически сильным, успешным, стремиться к власти, быть готовым к риску, экспрессии речи (использованию бранных слов), эмоционально сдержанным, не плакать и пр.);

2) *гендерноролевой инфантилизм* как несоответствие гендерной роли возрастной стадии гендерного развития; замена или компенсация одних ролей другими, которые соответствуют более раннему периоду жизни (преобладание детских форм гендерноролевого поведения: крайний эгоизм, беспечность, негативизм, времяпрепровождения в играх и развлечениях, избегание контактов с реальностью);

3) *гендерноролевая недостаточность* как дефицит, атрофия гендерной роли, её недостаточная сформированность;

начальных классов в Гуманитарно-педагогической академии прошла долгий и сложный путь становления и развития. Современный период «встраивания» системы высшего профессионального образования Республики Крым в образовательное пространство Российской Федерации требует от профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов определения основных направлений развития механизмов адаптации в современных социально-экономических условиях, дает новое видение роли профессионального образования учителя начальных классов в образовательной политике Российской Федерации. Возрастает необходимость его научного сопровождения, конструктивного использования «крымского» и зарубежного опыта, учета общероссийских тенденций развития экономики и человеческих ресурсов.

Литература:

1. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы»: утверждена постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/ 3409.

2. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография / Н. А. Глузман, Д. П. Алимасова, Л. С. Анисимова, О. Ю. Горячук, Н. В. Давкуш, Ю. К. Картавая, Н. Н. Колосова, В. Н. Раскалинос, А. В. Хитрова, Г. Р. Шпиталевская; под общей ред. Н. А. Глузман. – Симферополь: АРИАЛ, 2016. – 302 с.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор директор
Института педагогики, психологии
и инклюзивного образования Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Автором представлена модель формирования профессиональной карьеры будущего руководителя дошкольной образовательной организации, которая включала три этапа: информационный, технологический, результативный. Целью первого этапа было формирование мотивационного компонента готовности к развитию и совершенствованию педагогического мастерства. На первом этапе с помощью таких форм работы, как беседа, деловые игры и упражнения, сформирована мотивация к развитию и постоянному совершенствованию педагогического мастерства. На технологическом этапе внедрено педагогическое условие интеграции всех направлений подготовки руководителей с целью готовности к развитию профессиональной карьеры и реализован когнитивный компонент указанной

готовности с помощью онлайн-конференций, самостоятельной работы, тренингов. При результативной фазе модели сформирован рефлексивный компонент готовности к совершенствованию профессиональной карьеры. С помощью беседы и круглого стола обеспечено развитие рефлексивных умений, осмысление опыта организации профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная карьера, будущий руководитель дошкольной образовательной организации, модель формирования профессиональной карьеры будущего руководителя дошкольной образовательной организации.

Annotation. The author presents a model of the formation of the professional career of the future head of the preschool educational organization that included three stages: information, technology, productive. The aim of the first stage was the formation of motivational readiness component to the development and improvement of pedagogical skills. In the first stage with such forms of work as a conversation, role plays and exercises, formed the motivation for the development and continuous improvement of teaching skills. In the process step introduced a pedagogical condition of the integration of all areas of training leaders for the purpose of readiness to develop a professional career, and realized this cognitive component availability via online conferences, self-study, training. When effective phase model formed reflective readiness component to improve the professional career. With the help of interviews and round-table to ensure the development of reflective skills, comprehension of experience in organizing professional activities in preschool educational organizations.

Keywords: professional career, the future head of the preschool educational institution, a model of the professional career of the future head of the preschool educational organization.

Введение. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов ставит перед образовательной организацией высшего образования ряд задач по выполнению требований, среди которых наиболее важным является проблема выбора методов и технологий обучения, обеспечивающих процесс формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

Несмотря на необходимость развития профессиональной карьеры будущего руководителя в современном обществе наряду с позитивным отношением к карьерным устремлениям личности наблюдаются и негативные тенденции, среди которых: неадекватные карьерные амбиции выпускников, сразу претендующих на руководящие должности, большое вознаграждение и на право решать стратегические вопросы организации; скептическое отношение к выпускникам работодателей, предпочитающих специалистов с опытом работы. Учитывая, что система образования является самой массовой в глобальной системе общественного развития, есть основание полагать, что профессиональное образование имеет потенциал для формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

Формирование профессиональной карьеры будущих руководителей требует теоретического обоснования и методического обеспечения в связи с обнаруженным дефицитом научных знаний, раскрывающих педагогическую

4. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст] / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – 5-е изд. – М.: КомКнига, 2005. – 294 с.

5. Судаков К. В. Функциональные системы организма / К. В. Судаков. – М.: Медецина, 1987. – 432 с.

6. Яценко Т. С. Методология глубинно-корекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 396 с.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Мартынюк Ольга Борисовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С ГЕНДЕРНОРОЛЕВОЙ ДИСГАРМОНИЕЙ

*Аннотация***.** Представлено системное видение гендерноролевой дисгармонии подростков и подготовки будущих психологов в условиях высшего образовательного учреждения к работе с ними.

Ключевые слова: подходы к процессу профессиональной подготовки будущих психологов, подростки, гендерноролевая дисгармония, диагностические методики.

Annotation. The are presented a systematic vision of genderroles disharmony of teenagers and the training of future psychologists in terms of higher educational institutions to work with them.

Keywords: approaches to the process of training future psychologists, teenagers, gendernormative disharmony, diagnostic methods.

Введение. Истоки многих вопросов, которые возникают в ходе психологической практики, связаны с проблемами гендерной социализации личности, а именно с разными аспектами гендерной идентичности, усвоения гендерных ролей и гендерных стереотипов [3]. В современной отечественной и зарубежной литературе существует достаточно работ, которые разносторонне и многопланово освещают аспекты гендера. Так, проблеме гендерных различий посвящены кросскультурные (Г. Мид, Ю. Митина, В. Петренко), сексологические (И. Васютинский, Т. Говорун, В. Каган, И. Кон, В. Кочетков, Л. Понтон и др.), социально-психологические (Т. Бендас, Ш. Берн, Т. Болтун, Н. Городнова, С. Кикинежди, И. Клецина, Я. Коломинский, М. Миронова, Р. Мойсюк, Л. Попова, Н. Раковская, А. Реан, Т. Титаренко, К. Хорни и др.) исследования.

Что касается современных исследований по проблеме подготовки будущих практических психологов к работе с детьми, у которых есть нарушения гендерной идентичности, в частности, гендерноролевые

пережитых трудностей детства. Вследствие психокоррекционной работы с протагонистом Т. объективированная психотерапевтическая роль мужчины в решении детских психотравм, что было осознано анализандом (к-т 20 - 23). Рассмотрен эмпирический материал указывающий на уникальность использования символических средств, позволяющих «уход от себя» с целью приближения протагониста к истинной реальности целостного психики. Таким образом, анализ стенографического материала позволил объективировать сформированные интрапсихические противоречия респондента Т. (к-т 1, 7, 9, 13, 17) и направленность энергии бессознательного на реализацию «незавершенных дел детства» (к-ты 2, 4, 11, 15), что задает внутреннюю противоречивость психики.

Выводы. Установлены особенности процесса опредмечивания, что катализирует объективацию глубинных факторов целостности психики в условиях спонтанности поведения в процессе самопрезентации участников АСПП; свободный выбор готовых средств самопрезентации (камни, игрушки, неавторской (классические) рисунки и др.); обеспечение в АСПП психологической защищенности членов группы. Анализ особенностей опредмеченых моделей позволяет констатировать общие их черты с категорией «модель», а именно: системность, целостность, структурность, наглядность.

Определена взаимосвязь семантики материализованного и субъективно-психического аспектов самопрезентации субъекта. Материализованный самопрезентант с участием механизмов символизации: сгущение, смещение, намек, пространственная локализация и др., которые путем синтеза с системой защит могут обусловливать искривление свойств презентанта в контексте законов твердого (материального) мира, способствует объективации деформаций психики. Презентант может быть использован в единстве с другими приемами глубинного познания (например, рисунок и камни), что расширяет и углубляет результативность психокоррекционного процесса.

Архетипическая сущность психики, что визуализируется в опредмеченные формы, способствует процессу дешифровки (толкование) презентанта. Анализ эмпирического материала позволил раскрыть особенности применения опредмеченных моделей, а именно: опосредованность, необходимость их дешифровки, то есть выявление импликативных смысловых характеристик. Глубинное познание, опирающееся на визуализированную самопрезентацию психики, предполагает их «оживления» в диалогическом взаимодействии психолога с респондентом. Анализ эмпирики групп АСПП доказывает, что самопрезентант благодаря диалогическом взаимодействию входит в роль опосредованности глубинного познания.

Литература:

1. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты функциональной системы / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 400 с.

2. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем / Н. М. Амосов. – К.: Наукова думка – 1968. – 88 с.

3. Прибрам К. Языки мозга [Текст] / К. Прибрам; пер. с англ.: Н. Н. Данилова, Е. Д. Хомская; под ред. и с предисл. А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1975. – 463 с.

задачу и роль профессиональной подготовки в формировании данного качества выпускников для осуществления успешной профессиональной деятельности на протяжении всей жизни.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: разработка и обоснование модели формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

Изложение основного материала статьи. Ученые выделяют следующие виды карьеры:

– прогрессивный (развитие по восходящей);
– регрессивный (развитие со спадами и нисходящим движением);
– линейный (непрерывный, последовательный процесс развития карьеры);
– нелинейный (наличие скачков, перерывов и прорывов);
– спиралевидный (подобные процессы карьерных ротаций осуществляются на различных иерархических уровнях);
– стагнационный (застой, когда длительное время нет изменений ни в должности, ни в зарплате).

В последнее время изменились обстоятельства в сфере профессиональной занятости. Если раньше она отличалась стабильностью, гарантированностью, продолжительностью, то теперь ей присущи временный характер контрактов, отсутствие стабильных гарантий, непредсказуемость, самоконтроль и самостоятельное управление своей карьерой. В условиях современного менеджмента персонала и реальной действительности организаций необходимо планирование системной карьеры. На предприятиях и государственных службах отсутствует так называемая подсистема управления карьерой. Нет соответствующей методической базы, а также общепринятых понятий о карьере. Все это требует научных разработок как в плане теории, так и в сфере практического применения знаний [6].

Исследования в области карьеры позволяют дифференцировать карьеру на три основные стадии: раннюю, среднюю и зрелую. Ранняя стадия карьеры выражается в том, что основные задачи работника заключаются в выяснении уровня своих профессиональных способностей, требований организации и перспектив. Для человека важно проявить в работе свой профессионализм, мастерство, уровень карьерного роста и стать специалистом. Средняя стадия: человек стремится работать самостоятельно, стать более заметным, трудиться эффективно, самоактуализироваться максимально в интересах организации. Зрелая стадия: проявляется в креативной самоактуализации, личностно-творческой зрелости: наблюдается стремление достичь максимального результата и усовершенствовать свой опыт и мастерство. Возникает необходимость работать более эффективно, идти на риск, развивая свой творческий потенциал, для сохранения спроса на рынке труда и профессиональной конкурентоспособности [9].

Необходимость развития профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций требует поиска инновационных форм и методов работы. В. Паламарчук выделяет три уровня инновационных процессов: первый касается разрешения противоречий между новым и старым с точки зрения создания заведений нового типа, увеличение потребности в поисках новых педагогических находок; второй – между постоянным обновлением состава, структуры и качества педагогических

кадров с одной стороны, и принятыми стандартами содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса – с другой. Противоречие между возможностями личности и действительностью является источником педагогических инноваций. Внутреннее беспокойство личности, недовольство существующим положением преподавания или воспитания побуждает к поискам нового [10].

В процессе исследования пришли к выводу: распространение и применение инновационных инициатив в образовательной деятельности отдельной образовательной организации происходит на основе учета имеющегося профессионального опыта педагогов, их творческого потенциала [1]. Оперативное внесение соответствующих корректив в педагогическую практику предполагает два этапа: своевременную осведомленность педагогов о новых идеях в профессиональной сфере и методическую подготовку работников к использованию новых идей. Под технологическим потенциалом понимаем комплекс профессиональных личных достижений учителя, которые обеспечивают ему возможность введения новых образовательных технологий и создание собственных систем работы. Среди них особая роль принадлежит эмоционально-личностному компоненту, то есть способам приспособления своих профессиональных возможностей для контингента учащихся, учета их индивидуальных запросов, личному опыту общения с учениками [7].

Реализация проблемы исследования требует разработки эталона, образца, на которые мог бы ориентироваться педагог, руководитель образовательной организации. Удобной для практического использования является теоретическая модель формирования профессиональной карьеры, под которой понимаем описательную характеристику ее структуры и принципов построения, содержания и форм работы.

Все структурные элементы теоретической модели формирования профессиональной карьеры, интегрируясь, создают соответствующую систему. В. А. Семиченко считает, что любые структурные элементы за пределами соответствующей модели могут существовать самостоятельно (как отдельные системы и одновременно элементы других систем), поэтому они входят в содержание выбранной модели не всеми своими проявлениями, а только теми, которые имеют значение в определенном ракурсе взаимодействия, в той системе, которая создается или реализуется. Структурные элементы в реальном педагогическом процессе не существуют изолированно, они вступают в разнообразные связи (становятся компонентами других систем) [6].

Проблемы моделирования нашли отражены в исследованиях А. Андреева, И. Подласого, Е. Романова, В. Штофф [2], по мнению которых моделирование образовательного процесса предполагает определение цели обучения (почему и для чего?), отбор и построение содержания образования (что?), организацию учебного процесса (как?), методов и способов (с помощью чего?), взаимодействие преподавателей и обучающихся (кто?).

Поскольку будущий руководитель должен ориентироваться в многообразии современных научно-педагогических подходов, уметь не только использовать и адаптировать готовые решения, но и самостоятельно решать задачи, встречающиеся в его профессиональной деятельности, особое значение отводится формированию его профессиональной карьеры. Изучение научной литературы, отражающей разработку вопросов, связанных с профессиональным развитием педагогов, показало, что решение данной

П.: 14 Что вы тогда ощущали?

Т.: 15 Не очень приятно чувствовать себя не там, где ты должен быть.

П.: 16 Вам не жалко своего мужа, ведь вы знаете, как неприятно когда кто-то «на спине»?

Т.: 17 Но он принимает это, у него нет никакого сопротивления.

П.: 18 Нет ли у вас иллюзии, что вы «на нем сидите», ведь это может быть «успокоительная пилюля», а на самом деле…

Т.: 19 Я имею в виду не то, что сижу «у него на спине», а то, что нахожусь будто «за спиной».

П.: 20 Но если он разрешает сидеть «на шее», то, может, это ему приятно?

Т.: 21 Я тоже на это надеюсь.

П.: 22 Есть ли у вас такой опыт, что они (фигуры) не видят друг друга «лицо в лицо», на уровне партнерских отношений? (рис. 2)?

Т.: 23 Спасибо. Есть над, чем подумать, переосмыслить семейную эстафету.

Обобщенный анализ стенограммы психокоррекционной работы с протагонистом Т.

Анализ стенограммы представил возможность выявить тенденции респондента Т. «к психологической силы» и «к психологической слабости» в процессе взаимодействия с партнером, которые вызывают внутреннюю противоречивость психики, детерминированную опытом детства, особенностями семейной ситуации родителей Т.. Спонтанный выбор средства самопрезентации - опредмечивания с помощью игрушки - позволил выявить психологическое содержание пространственных и качественных характеристик модели-презентанта (к-т 1, 3, 6). Фигура кошки представляет слабость Т, желание «быть за спиной», а фигура льва - идентификацию с отцом, интроект от отца «быть ведущей» в семье (к-т 8, 9, 17, 19). Объективируется внутреннее противоречие в желании протагониста Т. одновременно быть «котенком» - Ребенок и «львом» взрослому (к-т 1, 7, 17). Выявлено, что позиция протагониста «быть за спиной путем выдвижения мужа вперед» неосознаваема так как он заинтересован в ситуации ощущение силы (к-т 2, 7, 9, 12, 13, 17). Последнее отражает риск деструктивных отношений с партнером. Психокоррекционная работа позволяет объективировать тенденцию «подавления» другого за чувство собственной слабости. В высказываниях Т. видим стремление к признанию значимости анализанда близкими (к-т 2, 5, 9). Нереализованность ощущение силы Т. в детстве обусловило возникновение чувства неполноценности, обиды и одновременно стремление к силе (власти). Однако активность респондента Т. иллюзорна (к-т 15-17, 19, 21), что указывает на присутствие искажений в восприятии реальности. Психокоррекционная работа с Т. позволила выявить значимость условной ценности «желание быть за спиной». В процессе анализа установлено, что переживания Т. эдиповой ситуации обусловило стремление быть подобным отцу, интроектовано позицию «быть ведущим», что создает противоречие с ценностью «быть за спиной». Такое противоречие объективно существует при наличии иллюзии гармоничных отношений с партнером.

Научно-обобщенный анализ представляет проявление внутреннего конфликта порождает деструкцию в отношениях с мужем. В тоже время, тенденция «к психологической силе» выступает движущей силой успешного развития семейных отношений, ведь направляет субъекта к компенсации

В процессе самопрезентации с использованием игрушки обеспечивается опосредованность глубинного познания целостности психики субъекта.

Рассмотрим стенограмму психокоррекционной работы с применением игрушки как презентанта протагониста Т. (студентка Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта), 32 г.).

Т.: 1 Я выбрала сначала льва, а потом кошку (см. рис. 1). Мне больше хотелось видеть львицу. 2 Женщина должна быть львицей за спиной льва, но в тоже время одним из главных зверей.

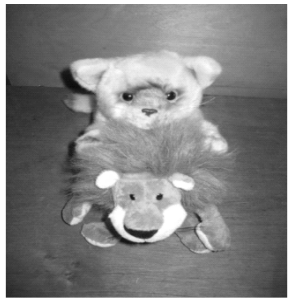


Рис. 1. Фото «Презентант Т.» Рис. 2. Фото «Взаимоотношения Т.»

П.: 3 Сейчас акцент делается на том, чтобы быть «за спиной». Был ли у вас такой опыт в семье или еще где-либо, когда кто-то был «за спиной» у кого-то?

Т.: 4 У меня так было в семье: и мать так живет, и я, в принципе, так же строю свою семью. Я не считаю, что нужно «лезть» впереди мужчины. Удобнее быть «за спиной».

П.: 5 Обнаружилась ваша условная ценность – «быть за спиной». В нашем подходе нет категорий «хорошо» или «плохо», поэтому мы не оцениваем. ***(****К группе****):*** Т. делает акцент на том, чтобы «быть за спиной». ***(****К Т.****):*** 6 Ваш выбор партнера по жизни удачен в этом плане? Вы нашли того, за чьей «спиной» можно быть или получилось наоборот, что он – «за вашей спиной»?

Т.: 7 Изначально он был «за моей спиной», но постепенно мне удалось, его выдвинуть из-за своей «спины» вперед.

П.: 8 Потому что есть опыт – «у меня уже был такой опыт», и, естественно, если есть эдипальное притяжение к отцу, то я: «интроектирую качества отца и знаю, как это – быть ведущим».

Т.: 9 Да, но в начале семейной жизни я поняла, что принятие на себя роли мужчины требует большой ответственности. Поэтому пришлось сделать некоторые кардинальные изменения, прежде всего в себе самой, и муж принял их.

П.: 10 Муж остался таким же или изменился?

Т.: 11 Он изменил свои взгляды на жизнь. Мне кажется, он считает, что это было его решением. Львица должна смотреть за детьми и в то же время – иметь определенную власть. Поэтому из всех животных мне больше импонируют лев с львицей.

П.: 12 Когда вы были «львом», кто-то тоже «ехал на вас» (на спине)?

Т.: 13 Муж с дочкой (рис. 1).

проблемы в настоящее время имеет серьезное научно-методические обоснование. Вместе с тем недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с проблемой определения и обоснования условий формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций. На наш взгляд, одним из таких условий является разработка и реализация структурно-функциональной модели формирования профессиональной карьеры [8].

Разрабатывая модель формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций, исходили из социального заказа государства на современном этапе развития образования – формирование личности, способной творчески усваивать знания, что, в свою очередь, предопределяет использование новых методов обучения, обеспечение индивидуального подхода к личности.

При разработке модели формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций стремились реализовать следующие требования: непрерывность развития профессионального мастерства руководителя, учета уровня сформированности профессиональных умений, создания соответствующего микроклимата в педагогическом коллективе, в организации совместной педагогической деятельности, осознание руководителем своей индивидуальности, формирования гуманистических установок. В основу организации подготовки профессиональной деятельности будущих руководителей был положен принцип диалога, в процессе которого обучающиеся наблюдали, осмысливали намерения друг друга, овладевали интерактивным обучением [10].

На современном этапе развития педагогической науки дидактические принципы обучения рассматриваются как факторы, предопределяющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом; как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса; как система общих и принципиально важных ориентиров, которые определяют содержание, методы, организацию обучения и способы анализа его результатов [3].

Охарактеризуем дидактические принципы, которые легли в основу разработки модели формирования профессиональной карьеры будущих руководителей. Принцип доступности подразумевает учет индивидуального уровня сформированности карьерной компетентности. Принцип целеполагания предполагает соотнесение общей цели образовательной деятельности с целями личности, связанными с будущей профессиональной карьерой, как частью жизненной стратегии. Принцип связи теории с практикой заключается в сочетании теоретических положений с практическим опытом собственной деятельности, анализом ФГОС ВО, анализом достижений специалистов в профессиональной деятельности. Реализация принципа сознания, самостоятельности и творческой активности требует ориентации будущих руководителей на глубокое понимание и осмысление содержания профессиональной карьеры, проявление устойчивого интереса к тому, что они изучают, творческого участия в процессе получения знаний.

Одним из важнейших в процессе формирования профессиональной карьеры являются принципы непрерывности, постепенности и профессиональной мобильности, которые заключаются в постоянном

обновлении этого процесса, его содержания в соответствии с запросами современности.

Кроме того, вышеупомянутая модель имеет ряд функций [10]:

1. Адаптационная (модель должна предусмотреть средства, которые помогли специалистам безболезненно адаптироваться к собственной педагогической роли).
2. Компенсаторная (должна компенсировать все недостатки существующей системы профессионального образования в сфере специализированных умений).
3. Познавательная (модель должна ориентировать на новые знания, методические системы и педагогические технологии).
4. Воспитательно-развивающая (должна способствовать общему культурному росту педагога, его разностороннему развитию).
5. Диагностическая (цель модели – периодический анализ уровня собственного развития) [10].

При разработке модели было бы целесообразным также учесть концепцию индивидуализации обучения, разработанную Е. Н. Пехотой, которая считает, что главной целью индивидуализации обучения является определение содержания, отбор методов и форм в соответствии с природными возможностями, опыта и уровня знаний обучающихся, их личностной направленности, структуры интересов. Индивидуализация ориентирует учебно-воспитательный процесс на развитие самобытности и неповторимости каждого обучающегося, исходя из его индивидуальных особенностей, расширяет возможности его личностного и профессионального самоопределения. Индивидуализация решает комплекс задач [4]:

1) учитывает имеющиеся индивидуальные особенности обучающихся;
2) позволяет организовать работу обучающихся с учетом их возможностей;
3) воспитывает познавательную активность и самостоятельность;
4) формирует мотивацию к обучению;
5) развивает общие и специальные способности;
6) способствует повышению уровня знаний, умений и навыков [5].

На основе определенных дидактических принципов, в соответствии с целью формируется содержание обучения, то есть система научных знаний, практических умений, навыков, способов деятельности и мышления, которыми слушателям необходимо овладеть в процессе обучения.

Предложенная модель формирования профессиональной карьеры будущих руководителей состоит из трех этапов – информационного, технологического и результативного.

Целью первого этапа было формирование мотивационного компонента готовности к развитию и совершенствованию педагогического мастерства. На первом этапе с помощью таких форм работы, как беседа, деловые игры и упражнения, сформирована мотивация к развитию и постоянному совершенствованию педагогического мастерства.

На технологическом этапе внедрено педагогическое условие интеграции всех направлений подготовки руководителей с целью готовности к развитию профессиональной карьеры и реализован когнитивный компонент указанной готовности с помощью онлайн-конференций, самостоятельной работы, тренингов.

ослаблению внутренней стабилизированной противоречивости логики сознания с «другой логикой» бессознательного.

Процессуальная диагностика в процессе АСПП есть порционной, постепенной, многоуровневой, происходит в единстве с психокоррекцией, что соответствует требованиям механизмов положительной дезинтеграции и вторичной интеграции психики на высшем уровне развития субъекта. Диалогическое взаимодействие психолога с респондентом строится в ракурсе максимального приближения к законам внутренней феноменологии психики субъекта, его осознание себя, людей и мира. Анализ направляется на выявление особенностей целостности психики, которые задают психологическую закрытость субъекта к новому опыту, реализацию потенциала и блокируют развитие психического отступлениями от реальности.

Применение приемов работы с предметными моделями-игрушками позволяет исследовать взаимосвязь сознательного и бессознательного в феномене целостности психики. При этом следует учитывать, что сами собой презентанты ничего не «рассказывают», они являются «проводниками» до глубинных параметров психики в доступной форме созерцания. «Оживление» самопрезентанта происходит в процессе диалогического взаимодействия психолога с респондентом, в ходе которого объективируется внутренний порядок психики. Континуум упорядоченности психики задаёт структуру диалогу, в котором вопросы психолога катализируют приток энергии респондента. Последнее относится к критерию точности диагностики, ее адекватности глубинной сущности психики.

Психокоррекционная работа с использованием игрушек дает возможность катализировать спонтанную активность субъекта, что способствует познанию глубинных тенденций его психики. В основе этого приема лежит вербальное взаимодействие в виде психокоррекционного диалога психолога и протагониста, что помогает прояснить и познать целостность психики.

Особенность психокоррекционной работы с применением игрушки есть ее архетипно-символическая нагрузка, что способствует идентификации субъекта со свойствами выбранного самопрезентанта. Например, фигура зайца несет качества трусости, льва - силы, лисы - хитрости, волка - агрессии, слона - мудрости и т. п. Однако только общеизвестная символическая интерпретация не может вполне характеризовать неповторимые особенности психики субъекта. Поэтому применение игрушки в самопрезентации как необходимый элемент психокоррекционной работы предусматривает эмотивное «оживление» презентанта от третьего лица в процессе психокоррекционного диалога (психолог - респондент).

Субъекту предлагают произвольно выбрать предметную модель (игрушку) из предложенных и представиться от ее имени. При этом происходит бессознательное проектирования смыслов психики протагониста на предметную модель (игрушку), в результате чего появляется потенциальная возможность выявить тенденции бессознательного. Применение игрушки, а именно ее архетипной нагрузки, способствует катализации глубинного содержания психики из-за применения объекта, человек сначала воспринимает нейтрально. Этот прием позволяет выявить механизмы, которые латентно управляют поведением субъекта, задавая определенный фон эмоционального восприятия той или иной ситуации или окружения.

отношениях с другими людьми. Цель психокоррекционной работы в группе АСПП - предоставление психологической помощи субъекту путем нахождения взаимосвязей сфер сознательного и бессознательного на реалистичных принципах развития Я.

Диагностико-коррекционный процесс в группе АСПП с применением опредмеченных моделей ориентирован на дешифровке архетипности самопрезентантов, что способствует проявлению особенностей целостности психики субъекта. Применение опредмеченных моделей, которые выступают как посредники во взаимосвязи сознательного и бессознательного, способствует анализу особенностей целостности психики и интерпретации тенденций поведения субъекта. Исследования на основе опредмеченных моделей-презентантов субъекта в диалогическом взаимодействии психолога с респондентом соответствуют критериям наглядного, достоверного познания.

Выявление итеративных характеристик психики с помощью опредмеченных моделей характеризует логику бессознательного, и часто противоречит констатировано вербальному материалу - логике сознательного. Противоречие психики маскирует система психологических защит, субъективно интегрируя её. Диалог психолога с респондентом способствует проявлению отступлений от реальности субъекта. В ходе диалога с протагонистом происходит анализ и синтез сознательных и бессознательных аспектов его психики. Задача психолога состоит в объективации на представленном протагонистом материале той роли, которую играют бессознательные факторы в определении личностной проблематики субъекта. Деструктивное влияние бессознательных факторов на поведение субъекта проявляется, в частности, в закрытости для нового опыта, зависит от фиксаций психики на «прошлом», феномене «незавершенных дел детства», которые задают тенденцию «порочного круга».

Применение опредмеченных средств (архетипно-символических презентантов) в диагностико-коррекционном процессе анализа и синтеза сознательных и бессознательных аспектов психики направлено на выявление интерактивных тенденций поведения. Осознание субъектом невидимых для него, повторяющихся аспектов и поведения способствует расширению самосознания субъекта и приближает его к способности «действовать по-новому». К условиям проведения диагностико-коррекционного процесса познания относится понимание участниками группы АСПП собственных эмоциональных состояний и причин их возникновения. Последнему способствует такой психологический прием, как интерпретация, то есть трактовка поведения, имеет обобщающую и коррекционную функции в диагностико-коррекционной процессе.

К положительным результатам использования опредмеченных средств в АСПП можно отнести развитие рефлексивности в собственном поведении, принятие других такими, какие они есть, усиление уверенности в себе, уменьшение эмотивного напряжения и т. п. Проявление особенностей взаимосвязи сфер сознательного и бессознательного в целостной психике способствует ее гармонизации, направлению на приоритет просоциальных тенденций, интеграции «принципа удовольствия» с «принципом реальности», ослаблению императива инфантильных (глубинных) ценностей, как и ослаблению автоматизированности системы психологических защит,

При результативной фазе модели сформирован рефлексивный компонент готовности к совершенствованию профессиональной карьеры. С помощью беседы и круглого стола обеспечено развитие рефлексивных умений, осмысление опыта организации профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации. Итак, в соответствии с привлечением активных и интерактивных форм и методов работы, реализации ряда педагогических условий, с помощью сформированных компонентов, ожидаемым результатом работы по разработанной модели является сформированность профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

В ходе исследования конкретизированы и уточнены сущность и содержание подготовки будущих руководителей к организации своего профессионального роста. Анализ проблемы исследования позволяет определить сущность подготовки будущего руководителя к организации своего профессионального роста как явление, которое базируется на получении теоретических знаний, практических умений и навыков и личностных характеристик, обеспечивающих сформированность профессиональных качеств, благодаря которым будущий руководитель дошкольной образовательной организации нестандартно и творчески будет решать профессиональные задачи.

Определены педагогические условия развития профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций, которые заключаются в поддержке включения в активную творческую деятельность с целью развития и постоянного совершенствования педагогического мастерства; активизации научно-исследовательского сотрудничества обучающегося и педагога с целью развития готовности к формированию карьерного роста; практической направленности профессиональной подготовки будущих руководителей на развитие и совершенствование навыков организации профессиональной работы.

В системе подготовки будущих руководителей дошкольных образовательных организаций существует множество методов обучения (метод разработки документации, метод анализа конкретных ситуаций, ситуация-упражнение, ситуация-оценка, ситуация-проблема, ситуация-иллюстрация, метод игрового моделирования (деловая игра)) и учебно-профессиональных ситуаций (ситуации с явно выраженным противоречием, ситуации на поиск способа решения, ситуации на выявление противоречия и формулировка проблемы, ситуации с неконкретно представленной информацией, ситуации на оптимизацию, ситуации на прогнозирование, ситуации на рецензирование, ситуации, направленные на развитие логики, коммуникативно-творческие ситуации), которые влияют на развитие их профессиональных качеств.

Выводы. Таким образом, процесс профессионального становления руководителя дошкольной образовательной организации происходит через развитие личностных и профессиональных качеств, через приобретение профессиональных знаний и умений, приобретение положительного педагогического опыта, выполнение специальных функций, формирование индивидуального стиля руководства, развитие морально-этической культуры.

Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке методического обеспечения процесса формирования профессиональной карьеры будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

Литература:

1. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко; под ред. Н. К. Сергеева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Вандышев, М. Н., Петрова, Л. Е. Работодатели: ожидания от выпускников вузов // Качество подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием: социологический мониторинг: коллективная монография. Под ред. Б. М. Игошева, Л. Я. Рубиной. - Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. – С. 15–23.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Десслер, Г. Управление персоналом / Пер. с англ. – М. : БИНОМ, 1997. – 432 с.
6. Дорофеев, В. Д., Менеджмент: учеб. Пособие / В. Д. Дорофеев, А. Н. Шмелева, Н. Ю. Шестопал. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 440 с.
7. Елдышова, О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О. А. Елдышова // Фундаментальные исследования, 2006. – № 7. – С. 101.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
9. Кричевский, Р. Л. Психология профессиональной карьеры / Психология профессиональной деятельности // под общ ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2006. – С. 82–85.
10. Нагорная, А. Г. Структурно-функциональная модель обучения будущих специалистов планированию карьеры. Электронное научное издание (педагогические и психологические науки) URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1585.htm, режим доступа свободный.

Анализ эмпирического материала с применением разновидностей опредмечивания психики позволяет представить характеристики моделей презентантов в соответствии с показателями, которые отражает изображение: целостности, структурности, наочности, системности; физического отличия от оригинала и т. п.

Указанные показатели модели презентанта соотносятся с естественными моделями (Н. М. Амосов [1], П. К. Анохин [2], К. Прибрам [3], И. Р. Пригожин [4], К. В. Судаков [5] и др.), которые способствуют опосредованному познанию оригинала, однако отличаются в том, что опредмеченные модели создаются самим респондентом (оригиналом).

Материализованный презентант психики есть косвенным средством познания субъекта, что выражается в следующем:

- создает психологическую защищенность для субъекта в роли посредника в познании целостности психики;
- сочетается с другими приемами познания;
- обеспечивает объективность познания, проявление механизмов символизации (сгущение, замещение и др.), которые путем искажений оптимальных функций предмета (презентанта) обусловливают механизм намека на внутреннюю, личностную проблему субъекта;
- способствует архетипизации психики;
- соответствует принципу дополнительности, в частности неотделимость сферы сознательного и бессознательного, как и детерминации наблюдаемого факторами с другой сферы (бессознательного): «промежуточное звено» в глубинном познании психики, что указывает на одновременную причастность к объекту познания (целостность психического) и к средствам познания;
- предусматривает одновременное осуществление операции абстрагирования и идеализации, что соответствует природе психики в ее неосознанности.

Таким образом, применение субъектом различных средств опредмечивания: камни, игрушки, лепки из теста, рисунки способствует визуализации его психологического опыта (состояния).

Представим результаты применения опредмеченных моделей в психологическом взаимодействии психолога с респондентом. Благодаря диалогическому взаимодействию психолога с респондентом происходит «оживление» презентантов (эмотивное его наполнение), что переводит его в статус посредника процесса глубинного познания психики. Такого типа поведенческий (вербально-невербальний) материал в его целом требует интерпретационного обоснования, что позволяет установить в нем ассоциативные взаимосвязи, которые укажут на логическую упорядоченность психики, что имеет различия на уровне сознательного и бессознательного: симультанность - дискретность; иррациональность - рациональность; вне времени и пространства - темпоральность, то есть существование во времени и локализация в пространстве. Расхождения (противоречия) в «логике сознательного» и «логике бессознательного» (другой логике) указывают на существование личностной проблемы субъекта, которая подлежит глубинной коррекции, базируется на процессуальной диагностике. Спонтанность выбора протагониста определенного предметного средства и непринужденное поведение, активность способствуют выявлению глубинной обусловленности дисфункций психики, нарушающих ее целостность и создают барьеры в

формы опредмечивания психики в активном социально-психологическом познании (далее АСПП). Разновидности опредмечивания в данной работе исследованы путем спонтанной самопрезентации респондента с использованием предметных средств на выбор. В статье раскрыты особенности применения методов познания целостности психики, предпосылками которого выступают принципы групп АСПП: спонтанности и непринужденности, принятие друг друга таким, какой он есть, обращение друг к другу по имени, выражение собственных эмоций, отсутствие критики, оценки и т. п.

Изложение основного материала статьи. Организационные условия исследования в группе АСПП общие для разновидностей методов опредмечивания психики. Принятие гуманистических принципов психокоррекционной работы, описанные выше (принятие другого таким, какой он есть, отсутствие оценочных суждений и т.п.), способствует открытости субъекта к самопознанию. Процесс познания целостности психики подлежит принципу дополнительности и законам положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровне развитии психики. Познания психики в ее целостности происходить путем визуализации психики в форме самопрезентации субъекта, создания опредмеченой модели. Процесс спонтанной активности респондента в группе АСПП в выборе средств и формы самопрезентации называется опредмечиванием психики.

Инструкция к выполнению задач свободна в проявлении активности респондента. Психолог предлагает осуществить самопрезентацию или презентацию собственной семьи, или эмоционального состояния, значимой ситуации на выбор с применением предметных средств. К средствам спонтанного моделирования относятся – игрушки, неавторские рисунки – полотна известных художников; авторские рисунки респондента, выполненные в соответствии с предложенными 33 темами (прошлое, настоящее, пережитые драмы, семейные отношения, самоощущение в служебной ситуации, Я-реальное, Я-идеальное и т.п.), которые затрагивают разные сферы жизнедеятельности субъекта; лепка из теста, пластилина с возможностью раскрасить или совместить результаты этой работы с камнями и т. п.

Анализ эмпирического материала предусматривает аудио и видео сбор диагностико-коррекционной работы психолога с респондентом, подготовку стенограмм, осуществление семантического анализа коммуникатов (высказываний) психолога и респондента. К общим предпосылкам психокоррекционной работы с применением предметного моделирования относится учет архетипной символики, имеющая отношение ко всем подструктурам психики субъекта, что доказано в психодинамической методологии [6]. Архетипическая символика интерпретируется механизмами символизации, которые способствуют дешифровке и анализу эмпирического материала (сгущение, смещение, намек и т.д.).

В процессе познания целостности психики возможно сочетание различных методик АСПП - самопрезентация с использованием камней сочетается с выбором неавторских рисунков; лепка из теста сочетается с использованием камней, совместное использование песочницы, игрушек и камней; пространственное моделирование и т. п. Предпосылкой психокоррекционного процесса выступает спонтанное создание модели презентанта, визуализация психики с возможностью опосредованного познания целостности психики.

Педагогика

УДК: 378.018.43: 004-047.44

доктор педагогических наук, профессор, директор
Центра Дополнительного профессионального образования
Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
кандидат физико-математических наук, доцент Гапонов Андрей Иванович
Институт экономики и управления (структурное подразделение),
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
асистент Смирнова Оксана Юрьевна
Институт экономики и управления (структурное подразделение),
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОЦЕНИВАНИЕ ИКТ ПРОГРАММОЙ FUZZYTECH В ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация***.** В статье рассчитана комплексная оценка эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении, с учетом нескольких критериев. Формирование комплексной оценки проведено на основе иерархической структуры – дерева критериев.

*Ключевые слова***:** информационно-коммуникационные технологии, программа fuzzyTECH, комплексная оценка, высшее учебное заведение.

Annotation. This article is designed comprehensive assessment of the effectiveness of the use of information and communication technologies in higher education, taking into account several criteria. Formation of integrated assessment conducted on the basis of the hierarchical structure - wood criteria.

Keywords: information and communication technologies, fuzzyTech program, integrated assessment, higher education.

Введение. Реформирование российского образования, обострило проблему подготовки преподавателя-исследователя к глубокому научному анализу педагогического процесса, умению хорошо ориентироваться в разнообразии педагогических технологий, знать последние тенденции их развития и применять на практике. В настоящее время деятельность вуза строится на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ). Влияние ИКТ на деятельность вуза увеличилось настолько, что автоматизация во многом определяет конечный результат деятельности вуза и преподавателя.

Формулировка цели статьи. Провести оценивание ИКТ программой **FUZZYTECH** в высшем учебном заведении, рассчитав комплексные оценки эффективности применения средств ИКТ, учитывая несколько критериев. Формирование комплексной оценки (СА - ***complex assessment)*** провести на основе иерархической структуры - дерева критериев.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к вопросу комплексной оценки эффективности применения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в высшем учебном заведении, рассматривавшемся в работе [1]. При этом будем учитывать критерии, приведенные в таблице 1.

Таблица ***1***

Критерии оценки эффективности применения ИКТ в учебном процессе (ВУЗ1/ВУЗ2)

Блоки	Промежуточные блоки	Критерии	Баллы (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
Методика проведения занятий (M – methodic)	***Выполнение основных дидактических принципов обучения (IP - the implementation of the basic didactic principles)***	Научность, достаточность, доступность, наглядность, эстетичность. (M1)	**8/8**
		Интерактивность, динамичность, выбора режима работы с учебным материалом, учет особенности восприятия информации с экрана. (M2)	**6/8**
		Своевременность и полнота контрольных вопросов и тестов. (M3)	**4/8**
Уровень информационно-коммуникационных технологий (LT - the level of information technology)	***Оснащенность средствами ИКТ ВУЗа. (LE - the level of equipment)***	Количество оборудованных средствами ИКТ аудиторий, %. (LE1)	**5/7**
		Количество оборудованных рабочих мест:	
		– студента, %. (LE2)	**5/7**
		–преподавателя, методиста, %. (LE3)	**3/3**
	Средства ИКТ в учебном процессе ВУЗа (EP - educational process)	Количество: – рабочих программ, предусматривающих систематическое использование электронных образовательных ресурсов различных типов, %. (EP1)	**9/10**

УДК 159.964/965

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

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ПСИХИКИ СУБЪЕКТА КАК ФОРМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ

Аннотация. Раскрыты разновидности визуализации психики, их особенности в зависимости от: индивидуальных характеристик респондента и специфики подручного материала (глина, рисовальные средства, игрушки и т. д.). Констатировано общую подчинённость глубинного познания законам положительной дезинтеграции и вторичной интеграции, и принцип дополнительности в двух его разновидностях: принцип «неотъемлемости сфер сознания и бессознательного» и принцип «из иного». Принцип дополнительности влияет на структурно-организационный аспект познания функционально несовместимых реальностей в их целостности, какими являются сферы сознания и бессознательного.

Ключевые слова: целостность психики, активное социально-психологическое познание (АСПП), сознательное, бессознательное, архетип, моделирование.

Annotation. It is proved the possibilities and effectiveness of modeling applying in depth knowledge of psyche as a form of transformation of an objectified presenter to a mediator between functionally incompatible realities of conscious and unconscious in the process of dialogic interaction “psychologist – respondent”. It is proved and grounded: participation of an archetype in symbolic visualization of psychological and latent–notional essence of the specified by mechanisms symbolization (condensation, displacement, hint, etc.); activity of the system of psychological protections in subjectifying of the process of explicative psyche modeling which should be taken into account while studying the parameters of semantics of unconscious which are not available to straightforward perception and studying.

Keywords: integrity of psyche, active socio-psychological knowledge, conscious, unconscious, archetype, modeling.

Введение. Данная статья раскрывает особенности познания психики субъекта в ее целостности, согласно психодинамической методологии [6]. Познание психического в единстве его сфер сознательного и бессознательного предполагает непрямолинейный, опосредованный процесс взаимодействия психолога с респондентом. Приём моделирования с использованием материализации характеризуется промежуточным звеном в непрямолинейном диагностико-коррекционном процессе познания целостности психики субъекта. Вопрос моделирование в глубинно-психологическом познании мало исследуемый, что и представляет актуальность данной статьи.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обоснование визуализации психики субъекта как формы моделирования. Поставлена задача обобщить

Среди старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте зафиксировано наличие низкого уровня согласованности оценок интрацептивных ощущений, как негативных, так и позитивных. При этом для означения негативных телесных ощущений выбирались ахроматические (преимущественно, черный) и основные цветовые маркеры. У практически здоровых подростков отмечается средний уровень согласованности оценок негативных и позитивных интрацептивных ощущений. При этом для означения негативных телесных ощущений, как правило, использовались ахроматические и смешанные цветовые маркеры, а позитивных интрацептивных ощущений – основные маркеры.

Литература:

1. Арина, Г. А. Факторы эмоциональной регуляции телесного опыта и физического самочувствия у подростков [Электронный ресурс] / Г. А. Арина // Альманах ин-та коррекционной педагогики РАО. – 2005. – № 9. Режим доступа: http://www.ise.edu.mhost.ru/almanah/9/p04.htm.
2. Барабанщиков, В. А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. – М.: Когито - Центр: Высшая школа психологии, 2006. –240 с.
3. Бескова, Д. А. Телесность как пространственная структура / Д. А Бескова, А. Ш. Тхостов // Психология телесности между душой и телом / Ред. - сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. — С. 236 - 252.
4. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.
5. Латишева, М.О. Психологічні особливості розвитку інтрацептивного сприйняття у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2008. – 20 с.
6. Методы психосемантики: учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. – М.: Аспект - Пресс, 2004. – 207 с.
7. Мотовилин, О. Г. Развитие представлений о собственном теле у детей в условиях семьи и интерната [Электронный ресурс]: дис. … канд.психол.наук: 19.00.04 / Олег Геннадиевич Мотовилин. – М.: 2001. – 188 с. – Режим доступа: http://www.disserr.ru/contents/122970.html. – 08.09.2016
8. Николаева, В. В. От традиционной психосоматики к психологии телесности / В. В. Николаева, Г. А Арина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – № 2. – С. 8-16.
9. Пономарева, Е.Ю. Возрастной кризис подростка: эмоциональные барьеры / Е.Ю. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 46. – Ч. 1. – С. 121-131.
10. Психология человека от рождения до смерти: полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
11. Собчик, Л.Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2001. – 99 с.
12. Тхостов, А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. –287 с.

		– электронных вариантов учебников, приложений к ним, готовых или авторских электронных образовательных ресурсов, % (EP2)	**7/8**
	Медиаресурсы ВУЗа (OM - organization of media)	Систематизация, имеющихся в вузовской медиатеке медиаресурсов по дисциплинам, %. (OM1)	**5/8**
		Наличие актуального банка данных рекомендованных электронных образовательных ресурсов и источников в системе Интернет, %. (OM2)	**5/8**
	Средств ИКТ в управлении ВУЗа (UM - the use of ICT in the management of the University)	Автоматизация документооборота, ведение отчётности в электронном виде, %. (UM1)	**6/3**
		Использование электронных журналов, электронных «отчетностей» преподавателей, кураторов , %. (UM2)	**9/6**
Педагогическая ИКТ-компетентность преподавателей (O - Ownership of ICT)	O - Ownership of ICT	Количество преподавателей, разрабатывающих учебно-методические материалы (пособия, указания, рекомендации и т.д.) с использованием ИКТ по читаемым дисциплинам, %. (O1)	**7/7**
		Количество преподавателей, использующих ИКТ-средства в целях в демонстрации и иллюстрации; индивидуализации, дифференциации обучения, %. (O2)	**7/8**
ИКТ-компетентность студентов	SC - the students competence	Использование учебно-методических материалов (пособий, указаний, рекомендаций с использованием ИКТ) через электронный репозитарий. (SC1)	**4/6**
		Использование студентами системы оценивания, основанной на ИКТ. (SC2)	**3/8**

%	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10
баллы	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Объединение критериев в блоки, а также используемые обозначения приведены в табл. 1. [2]

Формирование комплексной оценки (CA - complex assessment) проведем на основе иерархической структуры (дерева критериев, рис.1). Эту процедуру выполним как нечеткую свертку частных критериев в программе fuzzyTECH, разработанной компанией INFORM GmbH (Германия). В отличие от пакета Fuzzy Logic Toolbox в MATLAB проект системы нечеткого вывода в fuzzyTECH может содержать кроме входных и выходных также и промежуточные переменные с собственными блоками правил, что позволяет легко построить иерархическую структуру, содержащую промежуточные блоки с необходимыми связями [3]. Рассматриваемая иерархическая структура представлена на рисунке 1.

Графическое окно редактора, соответствующего проекту “Complex assessment” для системы нечеткого вывода формирования комплексной оценки эффективности применения средств ИКТ, изображено на рисунке 2.

Биение								
Сжиматься								
Заныть								
Противный								0,35
Напряженный							0,35	
Тревога				0,55				
Тоска	0,35							0,35
Предчувствие			0,35					
Невмоготу			0,35		0,35			
Депрессия	0,35					0,35		
Отчаяние							0,4	
Терзающий								
Опустошение								0,45
Страдание				0,35				0,35
Грусть								
Мучительно								
Плохо	0,35							0,55
Подавленность	0,6		0,35					
Покой					0,35			
Легкость					0,8			
Приятный						0,4		
Влечение				0,4				
Удовольствие					0,35	0,4		
Опьянение								
Возбужденность				0,35				
Свежесть								
Ласкающий		0,35			0,35			
Блаженствовать			0,35			0,4		

Таким образом, можно констатировать, что оценивание негативных и позитивных интрацептивных ощущений старшими подростками с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте осуществляется семантически неточно, выражено субъективно, с низким уровнем согласованности внутри группы, а также в сравнении с практически здоровыми сверстниками и с конвенциональными оцениваниями.

Выводы. Показано, что старшие подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте и практически здоровые старшие подростки при восприятии семантически ненагруженных объектов чаще опираются на эмоционально устойчивые категории, что соответствует возрастной норме. При этом, старшие подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте значимо чаще используют категории с негативным оттенком (плохой, унылый, слабый, злой, печальный, медленный, маленький, напряженный, сложный, тяжелый).

Выявлено, что среди старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте чаще встречается смешанный сензитивно-ригидный тип высшей нервной деятельности (ВНД), а среди их здоровых сверстников – смешанный стенический, что, в целом, определяет направленность развития их личности.

Удовольствие								
Опьянение								
Возбужденность		0,33						
Свежесть			0,41	0,33				
Ласкающий								
Блаженствовать		0,33						0,41

В контрольной группе (практически здоровые старшие подростки) мы наблюдали преимущественно конвенциональные цветоассоциативные ответы (см. табл.3). Как правило, негативные телесные ощущения означались ахроматическими и смешанными цветами – черный, серый, коричневый, а позитивные – основными. Например, такие телесные ощущения как «боль», «противный», «тоска», «опустошение», «страдание», «плохо» в большинстве случаев практически здоровые старшие подростки ассоциировали с черным маркером; «слабость», «усталость», «депрессия», «подавленность» – с серым; «вялый», «отчаяние», «напряженный» – с коричневым цветом. Аналогичная тенденция зафиксирована и при означении позитивных интрацептивных ощущений. Так, «покой», «легкость», «удовольствие», «ласкающий» обозначались практически здоровыми старшими подростками желтым маркером. Отметим, что желтый цвет вызывает у человека интеллектуальный интерес к миру, и дети и подростки отдают этому цвету наибольшее предпочтение. Различия между исследованными группами статистически достоверны (при $p \leq 0{,}01$).

Таблица ***3***

Цветоассоциативные семантические универсалии для группы практически здоровых старших подростков

Интрацептивный словарь	Цветовой маркер							
	0	1	2	3	4	5	6	7
Давление	0,35						0,35	0,4
Тяжесть							0,35	0,35
Боль								0,4
Слабость	0,45						0,35	
Усталость	0,5							
Вялый							0,5	
Голод							0,5	
Тошнота					0,35			
Зуд	0,35							
Жар				0,7				
Знобить		0,35				0,35	0,35	
Ломота							0,35	
Холодок	0,35					0,35		
Онемение								
Дрожь		0,45				0,35		0,4
Горький								
Вкусный				0,35				

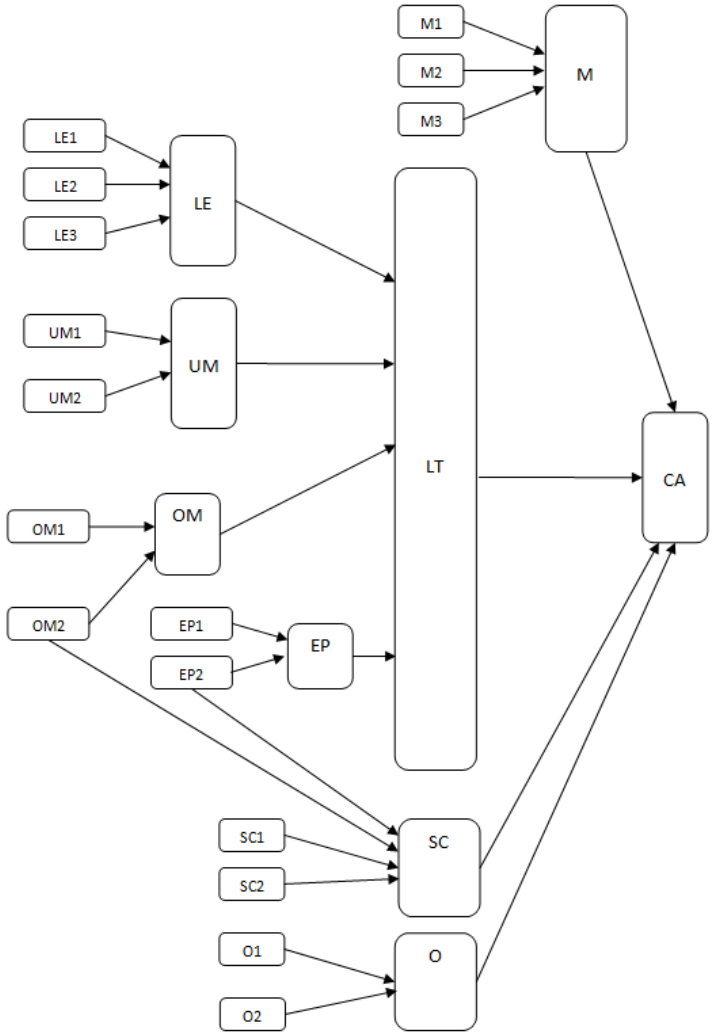


Рисунок 1. Дерево иерархической структуры

Графическое окно редактора, соответствующего проекту “Complex assessment” для системы нечеткого вывода формирования комплексной оценки эффективности применения средств ИКТ, изображено на рисунке 2.

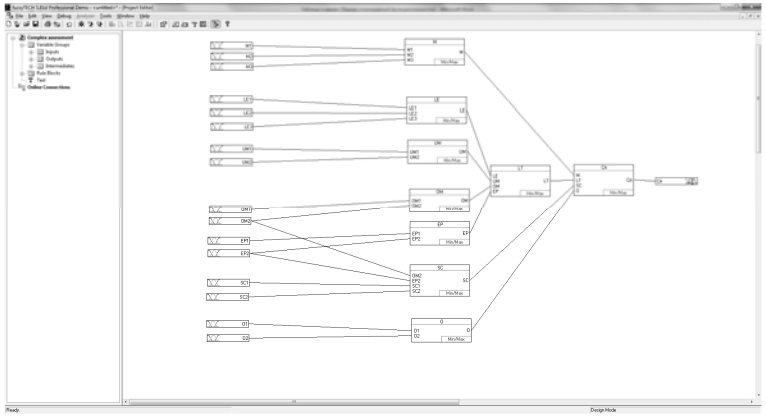


Рисунок 2. Графическое окно редактора проекта “Complex assessment”

Для всех лингвистических переменных используем терм-множества с трапециевидными функциями принадлежности: “low” – функция с параметрами [0; 0; 2; 4]; “medium” –функция с параметрами [3; 5; 7; 8]; “high” – функция с параметрами [7; 9; 10; 10]. Соответствующее окно редактора входных лингвистических переменных показано на рисунке 3.

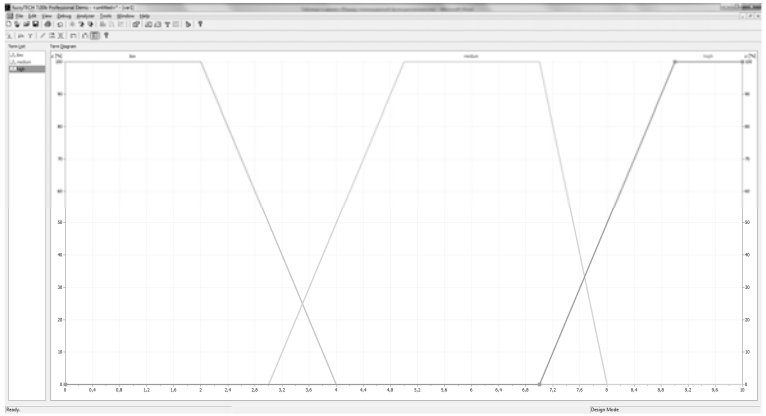


Рисунок 3. Графическое окно редактора лингвистических переменных

Таблица редактора правил для блока правил нечеткого вывода с именами “SC” и “CA” приведены соответственно на рисунках 3 и 4. При этом используются правила логического вывода в виде: ***«Если «A»*** имеет низкое

Таблица ***2***

Цветоассоциативные семантические универсалии для группы старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте

Интрацептивный словарь	Цветовой маркер							
	0	1	2	3	4	5	6	7
Давление	0,58							0,41
Тяжесть				0,41				
Боль								
Слабость						0,33		
Усталость								
Вялый			0,33					
Голод							0,33	0,41
Тошнота								
Зуд				0,5				
Жар		0,33						
Знобить								
Ломота								
Холодок		0,33						
Онемение								
Дрожь								
Горький								0.33
Вкусный				0,33				0.33
Биение		0,33						
Сжиматься								
Заныть								
Противный								
Напряженный								
Тревога								
Тоска								
Предчувствие								
Невмоготу								
Депрессия								0.41
Отчаяние								
Терзающий								
Опустошение								
Страдание				0,33				
Грусть								
Мучительно					0,33			
Плохо								0.41
Подавленность								
Покой								
Легкость								
Приятный								
Влечение								0,41

Анализ результатов, полученных с помощью модифицированного теста цветовых отношений показал, что среди старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте более выражена тенденция к индивидуалистичности цветоассоциативных ответов относительно интрацептивных ощущений (см. табл. 2). Так, отношение к ряду негативных телесных ощущений чаще выражалось посредством черного ахроматического маркера, а также основных цветов – синего, зеленого, красного, желтого. Например, черным цветом большинство старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте обозначали такие ощущения как онемение, плохо, тревога, тошнота; фиолетовым – слабость. При этом такие ощущения как «тяжесть» (3), «вялый» (2), «жар» (1), «мучительный» (4) – чаще ассоциировались у них с одним из основных цветов (в скобках указан номер цветового маркера). Следует отметить, что среди старших подростков экспериментальной группы широкий разброс цветоассоциативных ответов на значительное число негативных интрацептивных ощущений. Среди них «боль», «усталость», «знобить», «дрожь», «ломота», «противный», «депрессия», «опустошение», «отчаяние», «напряженный», «невмоготу», «ласкающий». Подобная тенденция прослеживается и при означении позитивных интрацептивных ощущений, таких как «покой», «легкость», «приятный», «влечение», «удовольствие», «ласкающий». При этом такие телесные ощущения как «возбужденность», «блаженствовать», чаще ассоциируются с синим цветом.

В тоже время практически здоровые старшие подростки, например, ощущение «возбужденность» означают красным маркером, что характерно для выборов, фиксируемых среди практически здоровых взрослых. Данный факт красноречиво свидетельствует о выраженной диффузности интацептивного восприятия старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте.

(среднее, высокое) значение, ***«B»*** имеет низкое (среднее, высокое) значение, …, то ***«X»*** имеет низкое (среднее, высокое) значение.

Вид рабочего интерфейса программы fuzzyTECH в режиме отладки проекта «Комплексная оценка» представлен для ВУЗ1 и ВУЗ2 представлены соответственно на рисунках 5 и 6.

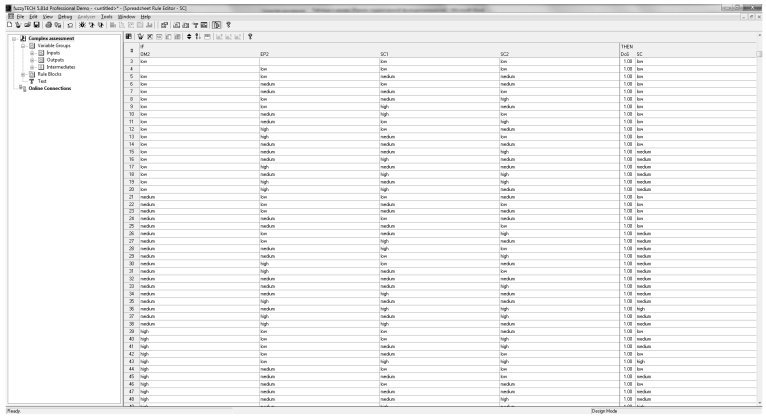


Рисунок 4. Табличный редактор блока правил нечеткого вывода блока “SC”

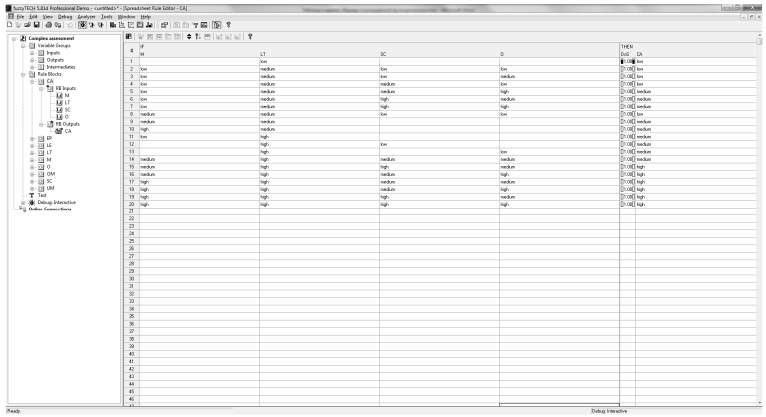


Рисунок 5. Табличный редактор блока правил нечеткого вывода блока “SA”

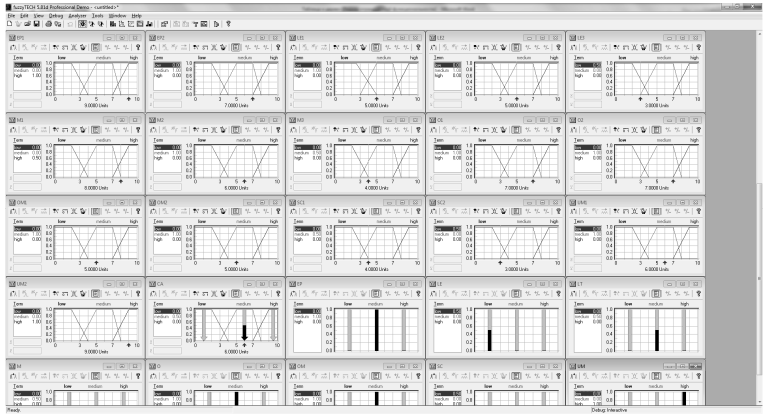


Рисунок 6. Вид рабочего интерфейса программы fuzzyTECH в режиме отладки проекта «Комплексная оценка» (ВУЗ1)

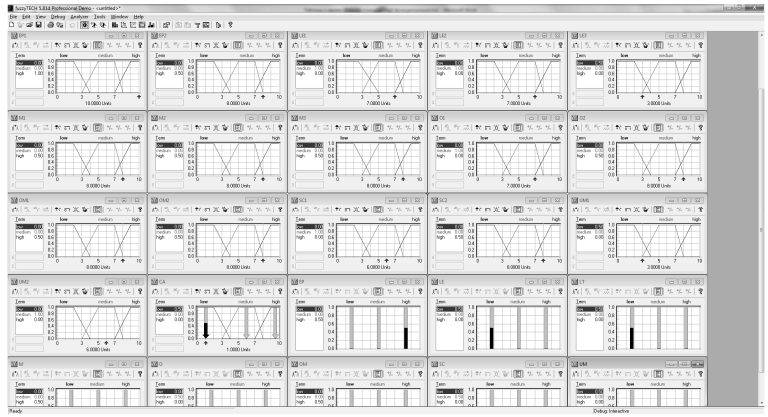


Рисунок 7. Вид рабочего интерфейса программы fuzzyTECH в режиме отладки проекта «Комплексная оценка» (ВУЗ2)

Выводы. В результате, используя логику, в которой учитываются приоритеты показателей, получаем оценку для ВУЗ1 СА = 6 – «среднее значение» уровня применения ИКТ. Для ВУЗ2 СА = 1, т.е. «низкое значение». Этот результат существенно отличается от среднего арифметического значений критериев, приведенных в таблице 1: ВУЗ1 – 5,81 и ВУЗ2 – 7,06. Эти величины соответствуют «средним значениям» применения ИКТ в обоих случаях. А для ВУЗ2 этот показатель даже выше.

Литература:

1. Гордиенко Т.П., Гапонов А.И., Кузнецова О.Ю. Расчет

Таблица ***1***

Результаты оценивания семантически ненагруженных объектов (методика семантико-перцептивных универсалий (Е.Ю. Артемьева, Л. С. Назарова)) практически здоровыми старшими подростками и старшими подростками с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте

№ фигуры	Практически здоровые старшие подростки	Ст. подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте
1	Активный, жизнерадостный, любимый, умный, приятный, маленький	Слабый, жизнерадостный, глупый, добрый, хороший
2	жизнерадостный, хороший, приятный,	Печальный, активный, медленный
3	Радостный, активный, хороший, добрый, маленький, умный	Унылый, любопытный, напряженный, пассивный
4	Активный, дорогой, умный, приятный, добрый	Пассивный, плохой, добрый, жизнерадостный
5	Родной, приятный, умный	Умный, унылый, плохой, противный, напряженный, медленный
6	Расслабленный, радостный, жизнерадостный, умный	Унылый, любимый
7	Активный, быстрый, сильный, приятный, умный, чужой	Слабый, хороший, пассивный
8	Активный, расслабленный, сильный, приятный, умный	Печальный, активный, маленький, любимый, напряженный

Преобладают положительные эмоции, яркость переживаний, стремление к общению и эмоциональной вовлеченности в социальном плане. Особенности мотивационно-потребностной сферы практически здоровых старших подростков соответствует возрастной норме.

Среди старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте на первых позициях цветоассоциативного ряда выявлены такие цветовые эталоны как зеленый, синий, коричневый, красный, фиолетовый. Как видно, в ряду преобладают основные цвета, отражающие трофотропные тенденции в поведении, и смешанные маркеры. Это свидетельствует о стремлении старших подростков этой группы к тихой спокойной обстановке, к пониманию и принятию, к психологическому и физическому комфорту. Наряду с этим прослеживается эмоциональная и физиологическая неустойчивость, незрелость, тенденции противодействия тревоге, внешнему давлению, усталость, неприятие сложившихся межличностных отношений, уход в бездействие, в самощажение, в мир фантазий и иррациональных способов защиты.

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 старших подростков. В экспериментальную группу вошли 20 старших подростков с диагнозом нарушения опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте; из них 54 % старших подростков проживают в интернатах; 46 % – в семьях. Контрольная группа состояла из 20 практически здоровых старших подростков, из которых 57 % проживают в полной семье; 43 % – в неполной.

Психодиагностический комплекс состоял из методики семантико-перцептивных универсалий (Е.Ю. Артемьева, Л. С. Назарова), направленной на выявление особенностей восприятия старших подростков с разным двигательным опытом переживания интрацептивных ощущений; метода цветовых выборов (МЦВ) (для получения информации о функциональном состоянии старших подростков, уровня их психоэмоционального напряжения, преобладающей стратегии взаимодействия с миром); модифицированного варианта цветового теста отношений (автор М. А. Латышева) для получения информации об особенностях презентации интрацептивных ощущений в сознании старших подростков с последующим выделением цветоассоциативных семантических универсалий для групп старших подростков с разным опытом двигательной активности согласно прикладного правила, по Серкину В. П. [5;6], отношения к себе и к значимым другим. Результаты исследования были обработаны с помощью критерия φ - угловое преобразование Фишера.

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что при оценке семантически ненагруженных объектов старшие подростки из обеих групп опираются преимущественно на эмоционально-оценочные шкалы (см. табл.1). Однако практически здоровые старшие подростки значимо чаще выбирали такие полюса шкал семантического дифференциала как: жизнерадостный ($p \leq 0{,}01$), приятный ($p \leq 0{,}01$), дорогой, радостный ($p \leq 0{,}01$), активный ($p \leq 0{,}02$), а подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте такие полюса шкал семантического дифференциала как унылый, печальный ($p \leq 0.01$), плохой, слабый ($p \leq 0{,}03$).

Анализ результатов, полученных с помощью методики цветовых выборов выявил, что на первых позициях цветоассоциативного ряда практически здоровых старших подростков располагаются желтый, зеленый, красный, фиолетовый цветовые маркеры; несколько реже - синий. В целом, это свидетельствует о высоком уровне активности, как физической, так и социальной, о стремлении к самоутверждению и успеху, потребности в достижениях, лидированию, высокой поисковой активности, настойчивости. Вышеописанные характеристики сочетаются с эмоциональной нестабильностью, влекущей за собой быструю смену настроения и неустойчивость интересов, эмоциональной незрелостью, иррациональностью притязаний.

эффективности ИКТ в среде MATLAB прикладным пакетом Fuzzy Logic Toolbox // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2016, – С. 26-35.

2. Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю. Критерии оценки эффективности применения ИКТ в учебном процессе / Научные исследования и разработки 2016. IX Международная научно-практическая конференция. [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Олимп», 2016. – С. 242-245.

3. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование среде MATLAB и fuzzyTECH. –СПб.: БХВ Петербург, 2005. – 736 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры уголовного права и криминологии Губанова Елена Викторовна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВНОЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация***.** В статье рассматривается формирование у будущих педагогов правовой культуры, которая является необходимым условием его компетентности и личностного развития. существенное влияние на уровень профессиональной готовности оказывает качество полученного в педвузе правового образования. В связи с чем, в настоящее время наряду с проблемой повышения эффективности овладения студентами правовыми знаниями и умениями возникает необходимость постановки и решения проблемы повышения качества правового образования будущих педагогов, предоставляемого им в педагогическом вузе, как основным потребителям образовательных услуг. Для повышения качества правового образования в процессе профессиональной подготовки педагогов целесообразно использовать инновационные технологии обучения, что и аргументировано в представленной работе.

*Ключевые слова***:** компетенция, профессиональная готовность, правовое образование будущих педагогов, инновации, инновационные педагогические технологии.

Annotation. In the article, forming is examined for the future teachers of legal culture that is the necessary condition of his competence and personality development. substantial influence on the level of professional readiness renders

quality of the legal education got in pedagogical institution of higher education. In this connection, presently along with the problem of increase of efficiency of capture by students legal knowledge and abilities is a necessity of raising and decision of problem of upgrading of the legal education of future teachers, given to them in pedagogical institution of higher learning, as to the basic consumers of educational services. For upgrading of legal education in the process of professional preparation of teachers it is expedient to use innovative technologies of educating, what is argued in the presented work.

Keywords: competense, professional readiness, legal education of future teachers, innovation, innovative pedagogical technologies.

Введение. Современная система подготовки будущих педагогов требует обновления содержания и повышения качества их образования с учетом требований времени на базе новых педагогических и информационных технологий, практической направленности правового обучения и воспитания. Действующий сегодня в системе высшего профессионального образования Государственный образовательный стандарт (квалификационная характеристика выпускника вуза) к числу общих требований к правовым знаниям, умениям и навыкам, приобретенным в результате изучения дисциплины «Правоведение» относит следующие: студент педагогического вуза должен уметь ориентироваться в вопросах государственного и политического устройства РФ, составлять основные правовые документы (договоры, заявление) и анализировать их содержание, а также иметь навыки использования нормативных актов и юридической литературы. Будущий педагог должен обладать гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, правовой и политической культурой, принципиальностью и независимостью в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности, ее охраны и социальной защиты [1].

Изложение основного материала статьи. Для выполнения данных требований в настоящее время на педагогические вузы возлагаются определенные обязательства в плане совершенствования организационного и методического обеспечения процесса общеправовой подготовки будущих педагогов, внедрения инновационных образовательных технологий, новых концепций и методик обучения и воспитания, новых технологий социализации, способствующих повышению качества правового образования будущих педагогов, изменению отношения субъектов учебного процесса и развитию их способностей, усвоению будущими педагогами социально-культурного опыта.

Разработка и внедрение интенсивных инновационных педагогических технологий представляет собой исходное направление организационно-методического обеспечения процесса общеправовой подготовки студентов педвуза и основное действенное средство повышения качества правового образования будущих педагогов.

Понятие «инновация» (от лат. innovation) имеет латинские корни и переводится как обновление, изменение, нововведение, новшество, а также как процесс введения этого новшества в практику. В психолого-педагогической литературе понятие «инновация» определяется исследователями как нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности [2, с. 177], а также создание, распространение и использование

другого – взрослого, сверстника, свои собственные для подростков становятся важнейшими объектами восприятия. Следует отметить, что ситуация развития телесных феноменов у подростков существенно меняется при снижении уровня соматического здоровья, как например при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата. Вероятнее всего, ограничение двигательной активности на протяжении длительного периода (при таком типе нарушения – с рождения), приведет не только к изолированности части телесного опыта, но и сформирует неустойчивое самоотношение, диффузный тип личностной идентичности в более поздние периоды онтогенеза.

Анализ психологической литературы показывает, что интрацепция является связующим звеном между внутренним миром личности и миром окружающим [1; 2; 5; 12]. Как правило, интрацепция предстает перед нами в описаниях самочувствия, характеризуя состояние здоровья человека, а также объективируется в одежде, особенностях поведения, характеризуя внутреннюю границу образа тела субъекта на физическом уровне [3]. Практика подтверждает важность учета внешнего облика, выраженного паттерна подростков в процессе оказания психологической помощи. При этом, как когнитивный феномен, интрацепция претерпевает широкий диапазон культурных влияний, получая в избытке или недополучая средства вербального и/или символического ее обозначения. В связи особым интересом подростков к собственному телесному опыту целесообразно в этом возрастном периоде проводить психокоррекционную работу по развитию интрацепции, особенно среди подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Формулировка цели статьи. В связи с вышеизложенным целью настоящего исследования является экспликация особенностей интрацепции у практически здоровых старших подростков и старших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте.

Изложение основного материала статьи. Длительное время изучение интрацепции осуществлялось преимущественно в рамках естественно-научной парадигмы, освещая исключительно спектр ее клинических проявлений. Интенсивное развитие отечественной клинической психологии в последние десятилетия открыло для научного анализа обширную область психосоматических проявлений в норме, а эмпирические исследования, проведенные в этом направлении существенно обогатили понимание роли социальной ситуации развития в формировании представлений о теле у детей [1;5;7]. В частности, экспликация особенностей субъективного интрацептивного словаря детей препубертатного и подросткового возраста, воспитывающихся в разных условиях, наглядно показала различия в уровне развития их телесного опыта [7].

Следует отметить, что интрацептивное восприятие есть прижизненно формирующийся сложный психический процесс, результатом которого является отражение интрацептивных ощущений, обеспечивающих субъекту ориентацию во внутреннем мире [5]. Первоначально в ходе общения с матерью, а в дальнейшем и с другими взрослыми происходит означение телесных ощущений ребенка, которые встраиваются в амодальный блок образа Я, в психологическую систему «образа мира». Очевидно, что при аномальном развитии ребенка развитие таких психосоматических феноменов как образ боли, образ тела, самочувствие будет затруднено, демонстрируя различные варианты искажений смыслов витальных потребностей и телесных действий.

Психология

УДК 159.922. 8

кандидат психологических наук,
доцент Латышева Марианна Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТРАЦЕПЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждаются особенности развития интрацепции у старших подростков с разным опытом двигательной активности (на примере практически здоровых старших подростков и их сверстников с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте). Показано, что старшие подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата при восприятии семантически нейтральных объектов значимо чаще выделяют негативные свойства, описание негативных и позитивных интрацептивных ощущений осуществляется семантически неточно, с низким уровнем согласованности внутри группы.

Ключевые слова: интрацепция, старшие подростки, подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте, семантически нейтральные объекты, цветоассоциативные ответы.

Annotation. The article are discussed the features of the development of intraceptual perception older adolescents with different experiences of locomotors activity (for example, in healthy older adolescents and their peers with disorders of the locomotor system with the safe intelligence). It has been shown that older adolescents with disorders of the locomotor system in the perception of semantically neutral objects distinguish of the essence more negative properties, a description of the negative and positive intraceptual feelings pass on semantically inaccurate, low-coherence within the group.

Keywords: intraceptual perception, older adolescents, older adolescents with disorders of the locomotor system with the safe intelligence, semantically neutral object. colorassociation answers.

Введение. Как известно, одним из наиболее сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. Особую роль в этот период играют фундаментальная трансформация самосознания и телесности подростков. Гормональная перестройка в этом возрастном периоде актуализирует широкий спектр телесных, интрацептивных ощущений, которые «оказываются «встроенными» в общую архитектонику психической жизни индивида, смысловой сферы его личности, образуя при этом ее особое, высоко значимое, эмоционально насыщенное звено» [8]. Изменение телесных параметров подростка влечет за собой изменение телесного образа Я, отношения к собственному телу, что существенно усиливает эмоциональные барьеры в межличностном общении, определяет его положение в группе, уровень социального признания [9; 10]. В этой связи физические особенности

педагогических новшеств (например, технологий), цель которых определяется возникновением качественно новых социальных потребностей и интересов людей, а также необходимостью их удовлетворения более совершенными средствами.

Многими педагогами, психологами и методистами обосновывается необходимость понимания «педагогической инновации» как процесса внедрения и развития научно обоснованного нововведения в образовательную систему учебного заведения с целью ее совершенствования в контексте создания эффективных условий для личностного роста субъектов педагогического процесса. Внедрение педагогических инноваций в образовательный процесс приводит к изменению психологического климата в учебном заведении на основе идей сотрудничества, появлению оригинальных педагогических систем, связанных с развивающим, активным обучением. Распространение и развитие данных инноваций является условием превращения педагогической деятельности из «регламентированно-шаблонной» в творческую [3, с. 12-13].

Задачей педагогической деятельности является развитие инноваций в образовательном процессе учебных заведений, а инновационное обновление процесса общеправовой подготовки представляет одно из основных условий полноценного правового образования, развития личности и профессионализма будущих педагогов.

Как известно, у инновации две стороны: предметная и процессуальная. Предметную инновацию рассматриваем как пути и способы создания, распространения, освоения, изменения нового, определяющая функционирование инновационной технологической деятельности. Процессуальная сторона инновации подразумевает, что в основе любой педагогической технологии, а именно социальной технологии, лежит коллективное технологическое взаимодействие в форме трудовой деятельности, которая независимо от формы осуществления определяется целью, характером операций, предметом, средствами и результатом.

Как отмечают С. А. Смирнов и Л. Н. Сивохина, социальной называют такую технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром изменения - одно или несколько его свойств (например, технология обучения) [4, с. 247]. Педагогическая же технология, которая применяемая в педагогике, выделилась из социальной технологии в систему действий и операций, целью которых является закрепление социального опыта в индивидуальном и общественном сознании людей.

В настоящее время к квалифицированному педагогу предъявляются повышенные требования, заключающиеся в том, что он должен не только знать содержание преподаваемого предмета и уметь эффективно излагать его в учебно-воспитательном процессе, но, прежде всего, он должен обладать высоким уровнем общекультурной подготовки, уровнем правового сознания и правовой культуры. На это указывают в своих работах современные педагоги и методисты (С. А. Тугутова, Т. М. Почтарь, М. В. Мотехина, В. Н. Цыганыш, В. П. Пономарева и др.).

Эффективность выполнения данных требований, во многом, зависит от качества правового образования, предоставляемого студенту высшим педагогическим заведением, одним из наиболее действенных средств повышения которого в учебно-воспитательном процессе на сегодняшний день

является выявление и комплексное применение определенных психолого-педагогических подходов.

В результате теоретического анализа разнообразных подходов к образовательному процессу и учебной деятельности субъектов обучения совокупность психолого-педагогических подходов к повышению качества правового образования будущих педагогов составила: изменение содержания правового образования (общеправовой подготовки) студентов педагогического вуза; выявление и учет особенностей «студенческого» возраста личности; реализация принципа аксиологичности в правовом образовании будущих педагогов; реализация в учебно-воспитательном процессе общеправовой подготовки принципов личностно-ориентированного образования; применение личностно-деятельностного подхода к общеправовому обучению в педагогическом вузе и поискового, инновационно-рефлексивного подходов к учебной деятельности студентов в процессе их общеправовой подготовки; развитие творческого мышления студентов педвуза.

Вслед за В. А. Дмитриенко, мы считаем, что «современное образование представляет собой сложный и многогранный социокультурный феномен, удельный вес которого в жизни общества постоянно возрастает, оказывая все более сильное воздействие на его различные стороны» [5, с. 4]. Образование как «способ становления человека в культуре» является условием существования и культуры, и человека. Аксиологическая адекватность педагогического образования вызову времени предполагает наличие в нем самом ориентиров для поиска его участниками своего назначения» [6, с. 61].

Выводы. Таким образом, сущностью правового образования как учебно-воспитательного процесса является направленность на овладение правовыми знаниями, умениями и навыками, на формирование правосознания личности студента (аксиологических представлений о праве), повышение уровня его правовой культуры, развитие правовых качеств и воспитание законопослушного гражданина с активной гражданской позицией.

Следует отметить, что в изученной нами литературе по проблемам правового образования, обучения и воспитания, авторы большинства работ рассматривают правовое образование как элемент общей системы правового воспитания личности (С. Н. Головин, В. А. Северухин, В. В. Головченко, Т. М. Почтарь и др.), которое совместно с осуществлением правового самообразования, играет важную роль в правовом развитии личности будущего педагога педагогического вуза.

Литература:

1. Грабарь М. И. Исследование факторов, влияющих на результаты педагогических экспериментов. // Советская педагогика. - 1987. - № 2. - С. 34-40.

2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. - Т. 2. - 672 с.

3. Роль правового воспитания в предупреждении правонарушений. - М.: Изд-во «Юридическая литература», 1985. - 238 с.

4. Политико-правовые ценности: история и современность / под ред. В. С. Нерсесянца. - М.: Эдиториал УРСС, 2000. - 256 с.

5. Дмитриенко В. А., Домбинская М. Г. Проблемы формирования духовной культуры студента // Образование в Сибири. 1996. - № 1. - С. 13-19.

как чрезмерный контроль и высокая требовательность к себе в данной ситуации приводят к дезадаптации.

Литература:

1. Євсюков О.П. Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: автореф.дис.на здобуття наук.ступеня канд.. психол.наук: спец. 19.00.09. «психологія діяльності в особливих умовах» / О.П.Євсюков, – Хмельницький, 2007. – 28 с.

2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризис профессионального становления личности/ Э.Ф.Зеер, Э.Э.Сыманюк // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, № 1. – С. 126 – 130.

3. Климов Е.А. Психология профессионала / Климов Е.А. – М.: изд.Ника, 1996. – 320 с.

4. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: в 2-х т. / Лефтеров В.О. – Донецьк: ДЮІ, 2008. – Т. І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 2008. – 242 с.

5. Овсяннікова Я.О. Особливості відновлення психологічної стійкості персоналу МНС України / Я.О.Овсяннікова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010 – №8. – С. 52 – 59.

6. Охременко О.Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності: автореф. дисс. на здобуття наук. ступеня доктора психол.наук: спец. 19.00.09. «психологія діяльності в особливих умовах» / О.Р.Охременко. – Київ, 2005. – 28 с.

7. Тітаренко Д.С. Послідовність функціонування механізмів психологічного захисту в рятувальників у ситуації екзистенціальної загрози / Д.С.Тітаренко// Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2011. – №10. – С. 203 – 212.

8. Тогобицька В.Д. Психологічні засади професіональної деструкції працівників МНС / В.Д.Тогобицька// Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – №8. – С. 378 – 383.

9. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я.С.Хаммер // Журнал «Вопросы психологии» – 2008. – №1. – С. 146 – 150.

10. Щеколдина А.А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста // автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.наук: спец. 19.00.01. «загальна психологія, історія психології» / А.А.Щеколдина – О., 2005. – 232 с.

11. H. Hartmann Ego psychology and The Problem of adaptation. / H. Hartmann. N.-Y., 1958. // www.questia.com/library/book

личности, как высокая нормативность в поведении, порядочность, а также умеренный внешний и внутренний контроль.

Таблица ***1***

Взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик с особенностями адаптации у сотрудников МЧС, перемещающихся на равнозначные и вышестоящие должности

	Фактор G	Внешний контроль	Самопринятие	Фактор Q3	Фактор B	Фактор I
Перемещения на равнозначные должности						
Адаптация	0,38**	-0,39**	0,79**	-	-	-
Дезадаптация	-	-	-	0,35*	-	-
Перемещения на вышестоящие должности						
Эмоциональный дискомфорт	-	-	-	-	-0,39**	
Особенности социального взаимодействия	-	-	-	-	-	-0,32*

Примечания:*- корреляционная связь на уровне значимости p≤0,05;
**- корреляционная связь на уровне значимости p≤0,01.

Говоря о взаимосвязях индивидуально-психологических характеристик с процессом адаптации у сотрудников, перемещающихся на вышестоящие должности, можно отметить, что на уровень эмоционального дискомфорта как важный компонент адаптации тут влияет уровень интеллекта (-0,39). Можно предположить, что в данном случае речь идет об использовании успешных защитных механизмов, например, рационализации. Такая личностная черта как практичность, прагматичность, положительно влияет на выбор адекватных способов социального взаимодействия (-0,32), что также является важной составляющей процесса адаптации.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что процесс должностного перемещения для сотрудников МЧС является своеобразным испытанием их адаптационных и личностных ресурсов. В результате проведенного исследования, нами были выделены определенные взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями сотрудников МЧС, находящихся в процессе должностных перемещений, а также особенностями их адаптации в данном процессе. Так, с процессом адаптации сотрудников МЧС, перемещающихся на вышестоящие должности, тесно взаимосвязаны такие индивидуально-психологические качества, как практичность, коммуникабельность как элемент успешного социального взаимодействия, а также некоторая подозрительность и доминантность как личностная черта. Индивидуально-психологическими характеристиками, благоприятно влияющими на процесс перемещения на равнозначные должности, являются высокая совестливость, порядочность; высокий уровень самопринятия, тогда

6. Скаткин М .Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

Педагогика

УДК: 378.147:81’25

кандидат филологических наук, доцент Ефимова Зоя Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА» ДЛЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация***.** В статье рассмотрены особенности перевода, а также поиск эквивалентов пословиц и поговорок с опорой на знания студентов, полученные в процессе подготовки за предыдущие три курса. Особое внимание уделяется взаимодействию базовых категорий фразеологии, паремиологии, лексикологии, закономерностям образования и функционирования переводческих соответствий.

Ключевые слова: пословицы и поговорки, поиск эквивалентов, коммуникативная культура, опыт, библейские вечные истины, коммуникативная компетенция, дифференциация.

Annotation. The article describes the peculiarities of the translation, as well as search of proverbs and sayings equivalents relying on students' knowledge obtained in the course of preparation for the previous three courses. Particular attention is paid to the interaction of basic categories phraseology paremiology, lexicology, the laws of the formation and functioning of the translation matches.

Keywords: proverbs and sayings, search of equivalents, communicative culture, experience, the Bible eternal truth, communicative competence, differentiation.

Введение. Общеизвестно, что социокультурная направленность обучения иностранным языкам предполагает усиление культуроведческой составляющей содержания обучения через приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка, через сравнение особенностей образа жизни ,в том числе, через изучение, анализ, перевод, а затем через поиск эквивалентов пословиц, поговорок, устойчивых фразеологических сочетаний. Необходимо отметить, что особенностью современного дискурса, как художественной литературы, публицистики, политического дискурса, рекламы, так и устной речи является достаточно частое использование различного рода цитат, поговорок, крылатых фраз, универсальных истин из Библии. Поиск эквивалентов на русском языке делает процесс овладения иностранным языком гораздо более занимательным и интересным.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в изучении обучающего потенциала паремий в рамках дисциплины «Практика перевода». Коммуникативная востребованность, ритмическая и звуковая четкость, знаковая природа паремий позволяют выразить целый комплекс культурных смыслов, что, в свою очередь, актуально при изучении всевозможных приемов

перевода, анализе и сравнении эквивалента и буквального перевода. Кроме того, наличие фразеологических словарей дает возможность проверить уровень овладения обучающимся материала в рамках самостоятельной работы.

Изложение основного материала статьи. Пословицы и поговорки представляют собой форму сохранения и передачи опыта, который совпадает с опытом других народов, но может быть выражен другими словами. Отмечается, что пословицы и поговорки обладают общими свойствами, которые незаменимы в учебном процессе. Зачастую точная рифма, простая сбалансированная форма, краткость помогают решать различные задачи на разных этапах обучения. Так , при буквальном переводе оригинала, а затем при последующем поиске эквивалента выявляется дифференциация пословиц и поговорок по следующим направлениям:

а) общий источник заимствованных пословиц из латыни например:

«Si vivis Romae, romano vivito more».

«When in Rome do as Romans do».

«Будучи в Риме, делай как римляне» или «В чужой монастырь со своим уставом не ходят».

«Potius sero quam nunquam»

«Better late than never»

«Лучше поздно, чем никогда».

б) общий источник заимствованных пословиц из Библии, например:

«Judge not that you be not judged»

«Не суди да не судим будешь».

«Measure for measure»

«Око за око, зуб за зуб».

в) цитаты из Шекспира, например,

«Brevity is the soul of wit». «Краткость – душа ума. / Краткость душа таланта».

Эта фраза почти была пословицей уже во времена Шекспира. Впервые в записанном виде она встречается в Гамлете. Старик Полоний, излагая королю Клавдию и королеве Гертруде свою точку зрения на умственные способности их сына Гамлета, так объясняет причину своей краткости:

«Therefore, since brevity is the soul of wit…

And tediousness the limb and outward flourishes,

I will be brief. Your noble son is mad…»

Очевидно, слово «wit» в данном контексте означает не «остроумие», а «ум», способность к восприятию. Когда мы пользуемся этой пословицей сейчас, то употребляем слово «wit» в другом его смысле – как способность остроумного выражения своих мыслей:

«Better be sure than sorry». – «Покой лучше печали».

Слово «sure» употреблено здесь в старинном смысле «покой, безопасность». «If we reach the forest, we shall be sure enough». – говорит один из героев Шекспира. Поэтому буквальное значение пословицы таково: «Лучше быть в безопасном месте, чем сделать что-либо такое, что может навлечь на нас неприятности».

Two boys were chased across a field by a bull. They just managed to escape its horns by climbing up a tree. After half an hour or so one said: «We can't stop here all day». «Let's make a run for it». «You do as you like», said the other. «I am stopping where I am till the farmer comes. Better be sure than sorry».

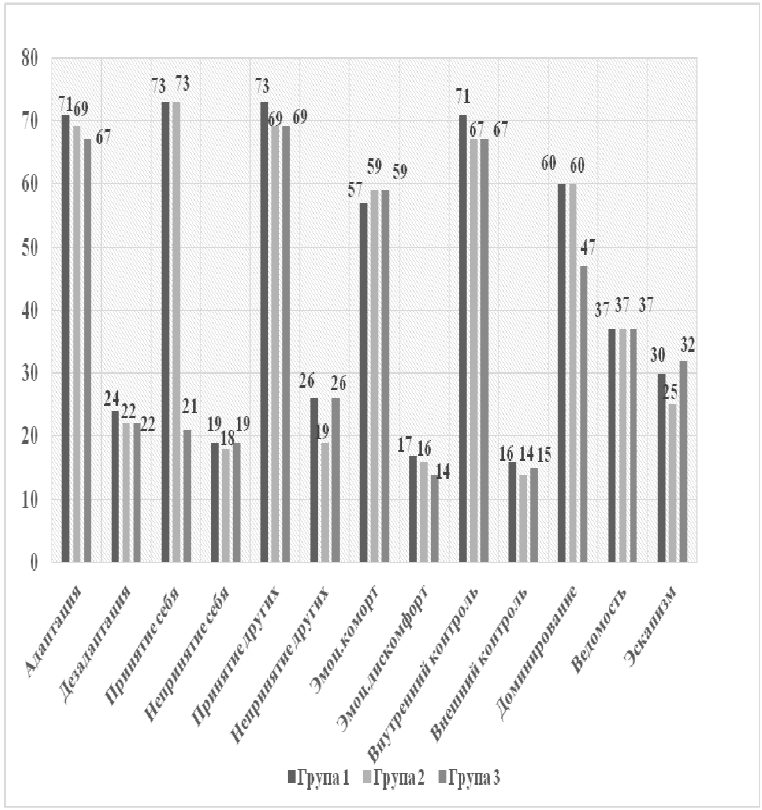


Рис. 2. Сравнение особенностей адаптации по методике диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда

По тому же принципу происходит разделение по уровню доминирования (по 60% в 1 и 2 группах); низкий уровень доминирования в 3 группе (47%).

Рассмотрим более детально взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик с процессом адаптации у сотрудников МЧС, которые перемещаются на равнозначные и на вышестоящие должности (табл.1). Так, из табл.1 мы видим, что имеется прямая корреляционная связь между адаптацией и нормативностью поведения (0,38); адаптацией и самопринятием (0,79) сотрудников, перемещающихся на равнозначные должности. Обратная корреляционная связь внутри этой группы наблюдается между адаптацией и внешним контролем (0,79); прямая корреляционная связь между дезадаптацией и самоконтролем (0,35). Исходя из этого, мы можем предположить, что на адаптацию при перемещении на равнозначные должности, существенное влияние оказывают такие индивидуально-психологические характеристики

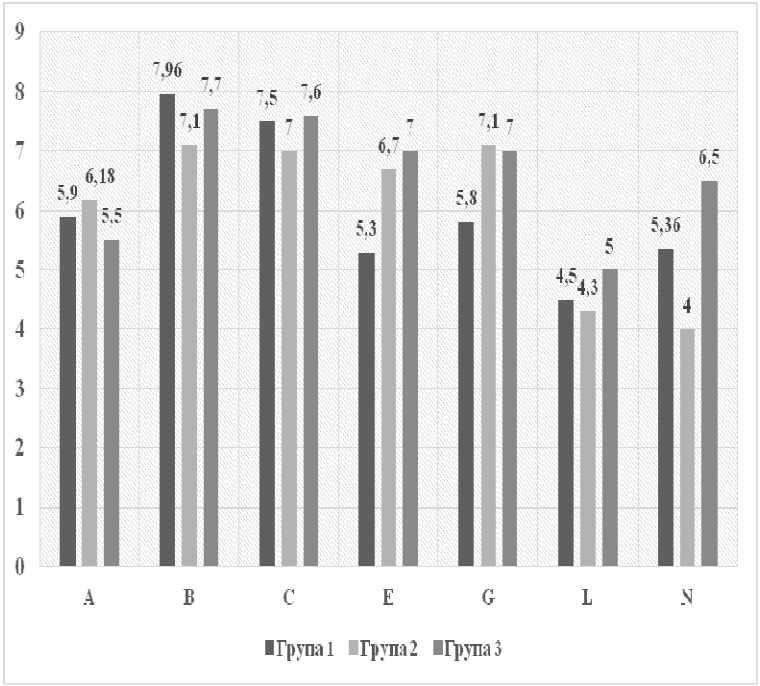


Рис. 1. Сравнение индивидуально-психологических характеристик по методике Kettelle

К индивидуально-психологическим характеристикам сотрудников МЧС, находящихся в процессе перемещения на вышестоящие должности, можно отнести высокую эмоциональную зрелость и стабильность (7,6), высокую доминантность как личностную черту (7), развитое чувство долга, ответственности за выполняемое дело (7). Важно также отметить, что для сотрудников, перемещающихся на вышестоящие должности, является характерным такое качество, как подозрительность в сочетании с хорошей реакцией в разных социальных ситуациях (6,5).

На рис.2 представлены результаты по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Так, на рис.2 можно видеть существенные различия по шкале самопринятия: высокий уровень самопринятия характерен для сотрудников, не задействованных в процессах перемещения, а также для сотрудников, перемещающихся на равнозначные должности (по 73%). Самопринятие сотрудников, перемещающихся на вышестоящие должности, достаточно низкое (21%), что может быть связано со значительной сменой условий работы по сравнению с их прежним положением.

«The devil can cite Scripture for his purpose». – «Дьявол, если нужно, может и на Библию сослаться».

Эти слова направлены против ханжества, против тех, кто прикрывает свое дурное поведение цитатами из Библии. Пословица происходит из пьесы «Венецианский купец» Шекспира:

«The devil can cite Scripture for his purpose.
An evil soul, producing holy witness,
Is like a villain with a smiling cheek
A goodly apple, rotten at the heart:
«Oh, what a goodly outside falsehood hath!»

Предназначение языка определяется тем, что он является средством коммуникации, регулирует социальные отношения, ориентирует человека в окружающей действительности, хранит историческую и культурную память народа, служит источником знаний о человеке и мире. Коммуникативная компетенция языковой личности опирается на её общекультурный багаж, формируется и корректируется в процессе речевой практики и целенаправленного обучения. Наличие коммуникативной компетенции является показателем коммуникативной культуры языковой личности, служит одним из важных показателей общей культуры человека [3, с. 85-86]. Для характеристики коммуникативной компетенции важно соотношение стандартного и креативного в каждом высказывании.

Общеизвестно, что особая роль в образовательной среде принадлежит языковой составляющей. Развитие гуманитарных наук предполагает особое внимание к языку и речи, поскольку только через них происходит реализация учёного, специалиста. Уместно привести слова В. фон Гумбольдта о том, что «изучение языка не заключает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа – цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [4, с. 34]. Языковой критерий характеристики образовательной среды предполагает, в том числе, владение навыками гармонического речевого общения, умения передать смысл описываемого явления в языковой форме. В соответствии с требованиями Государственного стандарта предполагается, что студент филолог должен знать структуру, формы и методы филологического знания, эволюцию и динамику, общие принципы построения переводческой теории, основные задачи и перспективы современного переводоведения, его основные направления; должен уметь обобщать результаты и использовать их для приращения нового знания, использовать наиболее эффективные методики и приёмы перевода.

Как отмечает Н. Ю. Шведова, «Языковая картина мира – это выработанное многовековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира, в своем строении и в осмысляемых языком связях своих частей представляющего, во-первых, человека, его материальную и духовную жизнедеятельность и, во-вторых, все то, что его окружает: пространство и время, живую и неживую природу, область созданных человеком мифов и социум». Естественно ожидать, что пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью этой картины как уникальное хранилище накопленного предшествующими поколениями опыта, как к связующей нити между разными

эпохами. Примечательно, что лексические единицы, связанные с кругом чтения носителя языка, являются существенными элементами ассоциативно-вербальной сети и способны актуализировать различные ее звенья. Следует отметить, что «круг чтения» при сохранении базовых культурных констант меняется от поколения к поколению. На эти социокультурные изменения на рубеже веков необходимо обратить внимание в связи с определением характеристик современной образовательной среды и уровня культурной грамотности современного студента. До какой степени сохраняет долгосрочная память отдельные фрагменты литературной памяти прежних эпох? Насколько актуальны и востребованы пословицы и поговорки, которые достались нам в наследие от исчезнувшей Римской империи, библейские вечные истины, шекспировские сентенции?

Общеизвестно, что совокупность произносимых, воспринимаемых, слышимых, читаемых текстов формирует языковое сознание личности: языковое сознание – величина, которая по мере накопления речевого опыта постоянно развивается и может выступать как «предмет воспитания» [5]. Для студента филолога важно в процессе учебы работать в направлении создания языковой личности, обладающей определенным речевым поведением, степенью владения «хорошей речью». Нам представляется, что именно, работа над переводом пословиц, поговорок и сентенций может значительно повлиять на языковое сознание, включающее в себя оценку своей и чужой речи, рефлексию над фактами языка, сознательный выбор языковых средств.

В настоящее время крайне важно формирование языковой личности, которое происходит в процессе обучения, восприятия, переработки и продуцирования разнообразных текстов, устных и письменных. Классические тексты составляют основу фоновых знаний человека. Корректное и коммуникативно эффективное использование (паремий) пословиц и поговорок предполагает необходимую языковую и общекультурную компетенцию. При умении включения механизмов речевого контроля и оперирования лексическими средствами позволяет выразить сои речевые предпочтения, тем самым с наибольшей полнотой реализовать свои интенции.

Б. Ю. Норман отмечает, что речевая деятельность – это постоянное балансирование между тем «как можно сказать», и тем «что хочется сказать», а дело лингвиста показывать, как этот компромисс разрешается в каждом конкретном случае. Приобщение к культуре изучаемого языка предполагает ориентацию, наличие хорошего языкового вкуса и языковой компетенции.

В характеристике новых языковых явлений проявляются вкусы разных носителей языка – и тех, для кого характерно его творческое использование, и консерваторов. Именно соотношение этих оценок позволяет многомерно оценить современную речевую ситуацию и создать адекватный портрет современной языковой личности. Чем выше культурный опыт обучаемого, тем богаче его «концептосфера». В нашем случае имеет значение не только осведомленность в разных областях и богатство эмоционального опыта, но и способность быстро извлекать ассоциации из запаса этого опыта. Здесь уместно упомянуть концептосферу, в которой живет любой национальный язык. В концептосферу наряду с другими концептами входят имена писателей, литературных героев, называния произведения, время, место и обстоятельства протекания действия.

переоценке себя и своих возможностей, что соответствует основной цели исследования;

- методика оценки профессиональной дезадаптации, направленная на определение общего уровня профессиональной дезадаптации сотрудника через определение особенностей его социального взаимодействия, профессиональной мотивации и показателей эмоционального выгорания.

Исследование было проведено среди сотрудников высшего и среднего начальствующего состава МЧС; возраст испытуемых составлял от 21 года до 45 лет. Все участники исследования были разделены на три группы по 50 человек в каждой. Первая группа представлена сотрудниками, которые 3 года и более работают на одной должности; вторая группа представлена сотрудниками, находящимися на момент проведения исследования в процессе перемещения на равнозначные должности и третья группа представлена сотрудниками МЧС, которые перемещаются на вышестоящие должности.

Результаты эмпирического исследования по указанным выше методикам позволили выделить особенности профессиональной адаптации, уровень и особенности удовлетворенности трудом и личностные качества сотрудников МЧС, характерные для каждой группы. Однако в данной статье основной целью является выделение и анализ взаимосвязей индивидуально-психологических характеристик с особенностями профессиональной адаптации сотрудников МЧС в процессе должностных перемещений. На рис. 1 приведены основные отличия в индивидуально-психологических характеристиках между сотрудниками разных групп по 16-факторному опроснику Kettelle (по 10-тибалльной шкале).

Итак, на рис.1 видно, что наиболее высокие показатели интеллекта характерны для сотрудников МЧС, которые не находятся в процессе должностных перемещений (7,96), а также для сотрудников, перемещающихся на вышестоящие должности (7,7). К индивидуально-психологическим характеристикам сотрудников МЧС, которые находятся в процессе перемещения на равнозначные должности, можно отнести высокую совестливость и порядочность (7,1), а также высокую эмоциональную восприимчивость (6,18).

предусматривает перемещения по службе на равнозначные и вышестоящие должности [9; 10]. Механизмы перемещения на равнозначные и на вышестоящие должности являются специфическими и отличаются между собой; при этом более сложными являются механизмы перемещения именно на вышестоящие должности. Именно эти механизмы изложены в работе А.А. Щеколдиной и они включают в себя: смену пассивной установки подчиненного на активную позицию руководителя; одновременное совмещение взаимодействия позиций руководителя и сотрудника; увеличение степени ответственности, что в конце концов приводит к формированию образа «Я» на новой должности [10]. Учитывая специфику и сложность данных механизмов можно заключить, что должностной переход на вышестоящую должность является серьезным испытанием для сотрудника МЧС. Должностные перемещения, изменяя привычные условия работы для сотрудника, изменяют также комплекс его личностных и профессиональных качеств, что делает этот период чувствительным как для формирования новых образований, так и для формирования профессиональных деструкций. В данном случае последние представляют собой процесс разрушения привычных способов деятельности, а также уже сформированных, профессионально важных качеств. Соответственно, в данном процессе наблюдаются как положительные, так и отрицательные моменты: с одной стороны, появляется основа для формирования новых, целесообразных качеств; с другой же стороны, могут разрушаться многие качества, которые также имели положительный эффект. Протекание процесса профессиональной адаптации в этот период в значительной степени зависит от интеллектуального уровня субъекта адаптации, его индивидуально-психологических характеристик, мотивации. Зачастую именно индивидуально-психологические характеристики влияют на успешность профессиональной адаптации, а также на скорость этого процесса.

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей протекания профессиональной адаптации, а также личностных особенностей у сотрудников МЧС в период должностных перемещений в разных направлениях (на равнозначные и вышестоящие должности). В результате данного исследования нами были выявлены определенные связи между индивидуально-психологическими характеристиками сотрудников МЧС, находящихся в процессе должностных перемещений и особенностями протекания их профессиональной адаптации.

При получении указанных результатов были задействованы следующие методики:

- 16-факторный опросник Kettelle, направленный на определение основных индивидуально-психологических особенностей человека. Эти особенности выражаются в 16-ти полярных шкалах, характеризующих уровень коммуникабельности, тип и особенности мышления, эмоциональную сферу, уровень чувствительности, нервно-психического состояния, особенности темперамента и характера, самооценки и поведенческого контроля;
- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Результаты методики позволяют сделать общую оценку адаптационного состояния личности, дать характеристику особенностям представления о себе в критические и стабильные периоды деятельности, дать характеристику факторам, которые побуждают личность к

Концептосфера – это потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека и в языке в целом [Лихачев 1993: 8].

Что касается пословиц и поговорок, то фоновая информация о том кто, когда и по какому поводу и при каких обстоятельствах озвучил универсальную истину входит в концептосферу паремиологии, что в свою очередь непротиворечиво соотносится с культурой памяти, и тем самым, увеличивает эффективность процесса изучения и обучения студентов.

Изучение паремий в учебном процессе актуально, поскольку паремия всегда стремится занять центральное место в коммуникативном акте, вбирая в себя и обобщая смысл контекста высказывания. Общеизвестна знаковая природа паремий в языковой картине мира, поскольку они наиболее образно, аргументировано и лаконично позволяют выразить целый комплекс культурных смыслов, связанных с феноменом человека, человеческого сознания и человеческого общества. На материале языковой «технологии» паремий, где взаимодействуют единицы разных языковых уровней, типы структурно-грамматических моделей, структурообразующие статусы лексических единиц помогают отработать технику всевозможных приемов перевода.

Отмечено, что исследование эквивалентности языка имеет для фразеологии как теоретическое, так и практическое значение. Одна из важнейших проблем заключается в том, что между языком источника и языком цели – практически всегда обнаруживаются определенные семантические, прагматические и сочетаемостные различия, которые должны быть выявлены и описаны. Наличие либо отсутствие «полной эквивалентности" является постоянной переводческой проблемой. Существуют параметры, по которым рекомендуется проверка на эквивалентность. Это три позиции: семантика, синтактика и прагматика. Заслуживает внимания классификация типов эквивалентности, представленная А. Н. Барановым и Д. О. Добровольским. «Это полные эквиваленты», «частичные эквиваленты», «фразеологические аналоги», и «безэквивалентные фразеологизмы», которые относятся к системному аспекту сопоставления языков. Вместе с тем, оказывается, что выделенные на таких основаниях пары полных или частичных эквивалентов часто обнаруживают в реальных контекстах употребления в семантике. Для обнаружения эквивалентности рекомендуется рассматривать отношение между данным фразеологизмом языка источника на язык цели в конкретном тексте. Эквивалентность задается общими параметрами текста, а не отдельными лексическими единицами. Считается, что подлинной эквивалентности во фразеологии не существует.

Вполне очевидно, что, как, английские так русские пословицы и поговорки представляют собой совокупность различных по времени происхождения и различных по степени востребованности в современной речевой практике народных изречений, различающихся структурными и семантическими особенностями и объединенных рядом специфических признаков, прежде всего таких, как естественность происхождения и устойчивость в воспроизведении в речи в тот или иной исторический период. Отмечается также универсальная и вневременная составляющая. Меняется окружающая жизнь, но суть человеческих отношений, характеров, основных семейных и общественных ценностей остается прежней. Пословицы и поговорки характеризуют самые важные для человека стороны жизни, причем

характеризуют не беспристрастно, а эмоционально выражают множество оттенков отношения к базовым ценностям.

Среди множества существующих определений выбраны следующие: «пословицы – это устойчиво воспроизводимые в речи афоризмы фольклорного происхождения имеющие как образную, так и «безобразную» структуру значения, характеризующиеся эквивалентностью суждению, относительной независимостью от внешнего контекста и наличием подтекста». «Поговорками считаются устойчивые выражения не эквивалентные суждению. Поговорки не обладают семантической независимостью от внешнего контекста, и их функционирование во многом обусловлено способностью украшать и разнообразить речь» [1].

Интересно подмечено, что коммуникативную востребованность поговоркам и пословицам обеспечивают ритмическая и звуковая четкость формы, юмористический эффект, общая парадоксальность высказывания, лаконичность, средства художественной выразительности гарантируют паремии центральное место в коммуникативном акте, при этом инкорпорируют и обобщают смысл контекста высказывания.

Выводы. В процессе обучения переводу необходимо научить решать задачи по обеспечению максимальной эквивалентности и адекватной прагматической адаптации, осмыслению технологии перевода ориентированного на требования коммуникативной лингвистической парадигмы, обусловленной сложными коммуникативно-прагматическими задачами. В нашем случае следует отметить, что существует достаточное количество соответствующих словарей, где в словарной статье приводится вся необходимая для сверки информация. В процессе обучения переводу целесообразно использовать пословицы и поговорки, поскольку краткая форма удобна для иллюстрации таких переводческих приемов как, генерализация, эмфатизация, компенсация, эллипсис, целостное преобразование, перестановка, замена, включение дополнительных лексических компонентов, замены синонима на антоним и т. д. Кроме того, необходимо научить анализировать стилистические и культурно-исторические аспекты исходного текста в сопоставлении с возможностями переводящего языка и культуры.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М.: ФЛИНТА, НАУКА, 2009. – 344 с.

2. Баранов А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М.: Знак, 2008. – 656 с.

3. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – М.: НАУКА, 2007. – 520 с.

4. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры / Е. фон Гумбольдт. – М., 1985.

5. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. / Ин-т народов России [и др.]; под общ. ред. В. П. Нерознака. – М., 1997. – С. 280–287.

6. Норман Б. Ю. Анализ высказывания и языковая компетенция / Б. Ю. Норман // Русский язык и литература. – 2001. – № 2.

7. Культура русской речи и эффективность общения / Отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. – М.: Наука, 1996. – 439 с.

Из этого следует то, что проблема профессиональной адаптации во время должностных перемещений именно в профессиональной деятельности сотрудника МЧС на сегодняшний день является малоизученной, невзирая на широкую освещенность особенностей профессиональной адаптации как в целом, так и в экстремальных профессиях в целом.

Формулировка цели статьи. Основной целью данной работы является краткий теоретический обзор подходов к пониманию феномена профессиональной адаптации в целом, а также в рамках должностного перемещения как необходимого организационного мероприятия у сотрудников МЧС. Одной из задач работы также является анализ взаимосвязи некоторых индивидуально-личностных характеристик субъектов должностных перемещений с особенностями их профессиональной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Понятие адаптации, а также отдельных ее видов, сегодня является широко изученным в работах многих отечественных и зарубежных ученых, среди которых Е.А. Климов (профессиональная адаптация), А.А. Реан (социально-психологическая адаптация), Ф.З. Меерсон, Я.С. Хамер и другие [1; 9; 11]. Стоит отметить некоторые различия в понимании адаптации в работах зарубежных и отечественных исследователей: так, в западной традиции проблема адаптации и ее трактовка рассматривается в зависимости от определенного направления психологии (психоанализ, когнитивизм, бихевиоризм и т.д.). в отечественной традиции адаптация как явление привязывается к деятельности человека. Тем не менее, как в западной, так и в отечественной психологии, адаптация как процесс имеет две вариации: либо это адаптация за счет активного изменения внешних факторов с целью их приведения в соответствие с убеждениями адаптанта, либо адаптация происходит за счет внутренних изменений адаптанта. Следует учесть, что выбор зачастую осуществляется субъектом адаптации неосознанно.

Опираясь на работы Л.Л. Панченко и В.И. Лебедева, выделим профессиональную адаптацию как некий процесс профессионализации, приобретения определенных навыков, обусловливающих успешность выполнения той или иной работы [3]. Н.В. Типатов рассматривает профессиональную адаптацию несколько шире и включает в нее также процесс выбора профессии и профессиональной подготовки, что делает ее элементом профессионального становления человека [2].

Под профессиональным становлением личности понимается процесс формирования компетентности, а также ряда профессионально значимых качеств в таком их сочетании, которое бы соответствовало определенным индивидуально-психологическим особенностям субъекта профессиональной адаптации. Данному феномену посвящены работы Е.М. Борисовой, Е.А. Климова, А.Р. Фонарева, А.А. Щеколдиной [2; 3; 10]. Говоря об экстремальных видах деятельности, в частности, деятельности сотрудников МЧС, отметим, что процесс профессионального становления и профессиональной адаптации в данном аспекте имеет свои особенности. Эти особенности освещены в работах О.П. Евсюкова, В.А. Лефтерова, О.Р. Охременко, Е.М. Потапчука, Д.С. Титаренко и других [1; 4; 5; 8]. Одной из важных и неотъемлемых особенностей профессионального становления в структуре МЧС, равно как и в большинстве других экстремальных видов деятельности, является определенная организационная цепочка, которая

Говоря о структуре МЧС, под организационными особенностями понимается необходимость в должностных перемещениях как на вышестоящие, так и на равнозначные должности. Процесс должностного перехода достаточно сложный и представляет собой смену должностной позиции, что влечет за собой смену функциональных обязанностей, а иногда и социального статуса. Именно поэтому успешность сотрудника на новой должности во многом зависит от профессиональной адаптации на новой должности. Проблема должностных перемещений и основных механизмов перехода с одной должности на другую рассматривалась в работах Е.Р. Гринберга, Т.Б. Дмитриевой, А.А. Щеколдиной, где акцентировалось внимание не только на сложности данного процесса, но также на его стадиальности. Вопрос профессиональной адаптации также был освещен в работах Л.М. Блохиной, С.Л. Дружилова, О.Р. Охременко, А.А. Реана и других исследователей, которые рассматривали не только феномен профессиональной адаптации в рамках различных профессий, но также и факторы, влияющие на профессиональную адаптацию. Вместе с тем, проблема профессиональной адаптации в процессе должностных перемещений в настоящее время по-прежнему актуальна и требует более глубокого изучения.

Проблема профессиональной адаптации, а также адаптации государственных служащих изучалась в работах многих зарубежных и отечественных ученых, среди которых Л.М. Блохина, С.Л. Дружилов, Е.О. Климов, А.А. Налчаджян, Т.О. Паршина, А.А. Реан и другие [4; 6; 12]. Профессиональная адаптация представляет собой узкий вид социально-психологической адаптации, которая предполагает приспособление человека к конкретному виду деятельности; к существующим нормам и правилам. По мнению Н.В. Типатова, профессиональная адаптация – это не только процесс ознакомления с содержанием работы, а также приобретение навыков профессионального мастерства, но также процесс, состоящий из определенных этапов: ориентировочного этапа, кризисного этапа и этапа стабилизации [1; 4; 5; 7; 8]. По мнению С.М. Миронца, во всех видах профессий, в том числе, в экстремальных, главная роль в процессе адаптации и в успешности ее протекания принадлежит самому субъекту адаптации. При этом важно учитывать, что экстремальные факторы деятельности и организационные особенности структуры МЧС и других силовых структур являются значительными стрессорами для субъекта адаптации. Так, процесс должностных перемещений является одной из организационных особенностей структуры МЧС и привносит в процесс профессиональной адаптации свои особенности [12].

Должностные перемещения, а также механизмы и феномены, с этим связанные, достаточно детально изучались в работе А.А. Щеколдиной. Должностные перемещения являются сложным процессом перехода сотрудника с одной должности на другую, происходящим в несколько этапов, среди которых самое важное место занимает именно период адаптации к новой должности: он обусловливает протекание всего процесса перемещения в целом. Должностные изменения являются неотъемлемым атрибутом работы в этой структуре, что говорит о важности и необходимости исследования вопроса адаптации во время должностных перемещений в МЧС с целью его дальнейшего усовершенствования [10].

8. Райдаут Р. Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уиттинг. – М.: Наука, 1977.

9. Шведова Н. Ю. Русский семантический словарь / Н. Ю. Шведова – М.: РАН, Институт русского языка, 2002. – 720 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ибрагимов Таир Шукриевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

О ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые элементы инновационных технологий, реализуемых при формировании методической системы. Эта методическая система предусматривает подготовку будущих преподавателей технологии к творческой деятельности на примере такой учебной дисциплины, как инженерная графика и черчение.

Ключевые слова: инновационные технологии, преподаватели технологии высшей и общеобразовательной школы, повышение активности работы в аудитории учащихся.

Annotation. He article discusses some elements of innovative technology implemented in the educational system. This methodical system provides for the preparation of future teachers of technology for creative activities, for example such educational disciplines as engineering graphics and drawing.

Keywords: innovative technology, teachers technology higher and secondary school, increased activity in the audience of students.

Введение. Фундаментальным этапом разработки методической системы, предусматривающей подготовку будущих инженеров-педагогов профессионального обучения к творческой профессиональной деятельности, являются положения теории познания, диалектико-материалистического подхода, философских законов и категорий. В современном мире ситуация на рынке труда требует от молодого специалиста быстрого включения в профессиональную деятельность и активного применения своих способностей, прежде всего способности адаптироваться к изменениям на основе профессиональной компетенции.

Компетентный подход к профессиональному образованию исследуют многие ученые, среди которых: Зеер Э.Ф., Кибанов А.Я., Сыманюк Э.Э., Тархан Л.З.

Модель компетентности специалиста Болотов В.А., Кибанов А.Я., Рыбакова Т.Т., Ткач Е.Н. и другие.

Анализ работ исследователей по философским направлениям, положениям и принципам, структуры и механизмов к творческой деятельности [1–12] позволил сделать выводы, которые были положены в основу разработки

методической системы подготовки будущих инженеров-педагогов к творческой профессиональной деятельности. Элементы этой методической системы предусматривают:

- творческую деятельность будущего педагога технологии, имеющую диалектический характер с характерными социальными и культурными потребностями общества в соответствии с присущими правилами и законами;
- динамику общественного развития, обусловленную противоречиями, которые постоянно возникают и необходимы для принятия решений;
- процесс развития материальных объектов и техники подчиняются также законам диалектики и законам развития технических систем;
- основу творческого обучения, собственный опыт, самостоятельность и решение собственных ситуаций;
- основные факторы развития науки, техники и технологий, которые должны стать принципами охраны окружающей среды, энергосбережения, ресурсосбережения, формирования моральной и духовной особенности будущего специалиста в целях гуманистического развития общества;
- создание методической системы подготовки будущих инженеров-педагогов профессионального образования к творческой профессиональной деятельности, при этом необходимо учитывать единый, детерминованный и вероятностный процессы.

Важным этапом создания теоретических положений для методической системы подготовки будущих инженеров-педагогов профессионального обучения, который определяется его философскими основами.

Формулировка цели статьи – попытаться информировать о возможности использования некоторых категорий философии, в сфере творческой деятельности будущих инженеров-педагогов профессионального образования. Для реализации сформулированной цели необходимо решить **задачи** - создать условия, предусматривающие снижение барьера адаптации студентов первого курса специальности «Технологическое образование» на примере изучения начертательной геометрии и инженерной графики; кроме того, повысить активность самостоятельной работы.

Изложение основного материала статьи. Одним из условий успешного усвоения курса начертательной геометрии является систематическое решение задач по основным разделам курса.

Приходя на практические занятия, студент должен:

1. проработать соответствующий методический материал по теме;
2. иметь при себе чертёжные принадлежности.

Все построения выполняют карандашом. Линии проекционной связи и все линии вспомогательных построений следует проводить сплошными тонкими линиями. Полученные результаты (построенный геометрический образ: точка, линия, фигура и т.п.) на всех проекциях выполняют *сплошными толстыми, основными линиями*. Все линии построений, проведённые при решении задач, необходимо сохранять. Буквенные и числовые обозначения на чертежах должны быть выполнены чертёжным шрифтом размер 3,5 или 5 по ГОСТ 2.304-81.

Решенные задачи по каждому заданию студент должен представить преподавателю в конце занятия. Студенты, не успевшие выполнить задачи очередной работы, заканчивают их дома и представляют преподавателю в часы

Психология

УДК 159.345

кандидат психологических наук, преподаватель Кольчик Елена Юрьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК С ОСОБЕННОСТЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ МЧС В ПРОЦЕССЕ ДОЛЖНОСТНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ

Аннотация. В статье осуществлен краткий теоретический обзор подходов к феномену профессиональной адаптации в процессе должностных перемещений в экстремальных видах деятельности. Обозначены основные этапы профессиональной адаптации, а также факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации сотрудника Министерства чрезвычайных ситуаций (МЧС). Осуществлен анализ взаимосвязи некоторых индивидуально-психологических характеристик с особенностями профессиональной адаптации в процессе должностных перемещений сотрудников МЧС, основанный на результатах эмпирического исследования.

Ключевые слова: особенности профессиональной адаптации, должностные перемещения, индивидуально-психологические характеристики сотрудников МЧС.

Annotation. The short theoretical review of approaches to the phenomenon of professional adaptation in the course of official movements in extreme kinds of activity is carried out in the article. The main stages of professional adaptation, and also the factors influencing process of professional adaptation of the employee of the Ministry of Emergency Situations (MES) are designated. The analysis of interrelation of some individual and psychological characteristics with features of professional adaptation in the course of official movements of staff of the Ministry of Emergency Situations based on results of an empirical research is carried out.

Keywords: the features of professional adaptation, official movements, individual and psychological characteristics of staff of the Ministry of Emergency Situations.

Введение. Постоянное социальное развитие общества и человека привело также к развитию различных профессиональных сфер, как широко, так и узконаправленных, что создает необходимость в их более детальном изучении со стороны как социальных, так и психологических наук. Далеко не последнее место среди различных профессиональных сфер занимают экстремальные профессии, к которым относятся силовые структуры, а также Министерство чрезвычайных ситуаций (МЧС). По мере своего развития, силовые структуры предъявляют все более высокие требования к сотрудникам в данных сферах. Учитывая тот факт, что имеют место определенные организационные особенности, отличные от обычных гражданских сфер профессиональной деятельности, работа в силовых структурах требует быстрой профессиональной адаптации как первоначальной, так и вторичной, т.е. в процессе организационных изменений.

учитывающего статические и динамические характеристики психики; в их способности к поддержанию субъективного чувства целостности личности и одновременно маскированию внутренних неосознаваемых противоречий, снижая психологическую адаптивность и защищенность человека. Методы глубинной психокоррекции позволяют выявить и исследовать динамику системы психологических защит и защитных тенденций психики. Для анализа системы психологических защит целесообразно использовать метод структурно-семантического анализ диалогического взаимодействия.

Литература:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.

2. Кляйн, М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвен, П. Хаймани. – М.: Академический проект, 2001. – 512 с.

3. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу. / Ж. Лапланш, Ж-Б. Понталис; пер. с франц. – М.: Высшая школа,1996. – 623 с.

4. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 480 с.

5. Усатенко, О. Н. Структурно-семантический анализ диагностико-коррекционного диалога как разновидность супервизии / О. Н. Усатенко // Black Sea Scientific Journal of Academic Research. – 2014. – NOVEMBER-DECEMBER – 2014 – VOLUME 05 – ISSUE 06. – P. 48 –53.

6. Шавровская, Н. В. Особенности изучения психологических защит субъекта с помощью психоанализа рисунков: автореф. дис. / Н. В. Шавровская. – Ялта: РВВ КГУ № 21, 2008. – 34 с.

7. Яценко, Т. С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: [Монография] / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник; Под ред. Т. С. Яценко. – К.: ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. – 231 с.

8. Яценко, Т. С. Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму. //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ № 21, 2009. – Ч. 1. – С. 28 – 44.

9. Яценко, Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. – 396 с.

10. Яценко, Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

консультаций, при этом студент должен дать пояснения по решению каждой задачи.

Решение каждой задачи начертательной геометрии обычно состоит из двух этапов – решение в пространстве и выполнение её на чертеже. При этом полезно прибегать к моделированию изучаемых геометрических форм простейшими средствами (карандаш, линейка, тетрадь и т.д.). Приступая к решению задачи, следует составить сначала четкий план решения в пространстве, а затем уже осуществить его выполнение на чертеже. Для решения некоторых наиболее трудных задач вместе с условием даётся алгоритм, который необходимо записать с помощью условных обозначений на чертеже данной задачи.

Для успешного решения задач от студента требуются знания основных теорем элементарной геометрии – планиметрии и стереометрии.

При графических решениях задач точность ответа зависит не только от выбора правильного пути её решения, но и от точности геометрических построений. Поэтому, решая задачу, необходимо пользоваться качественным инструментом и аккуратно выполнять все геометрические построения.

К итоговой аттестации по начертательной геометрии допускают студента, выполнившего все работы.

На титульном листе студент должен разборчиво написать свои фамилию и инициалы, а также шифр группы.

В целях восприятия изучаемого материала студент руководствуется рабочей тетрадью в ходе объяснения преподавателя.

Геометрические образы

1. *Плоскость проекций****:***

$П_1$ – горизонтальная;

$П_2$ – фронтальная;

$П_3$ – профильная;

S – центр проецирования.

2. *Оси проекции****:***

X – ось абсцисс;

Y – ось ординат;

Z – ось аппликат;

Начало координат – прописной буквой *O*.

1. *Точки****,*** *расположенные в пространстве****,*** *обозначаются прописными буквами латинского алфавита****,*** *а также арабскими цифрами****:***

A, B, C, D,…, L, M, N,

1, 2, 3, 4,…,12, 13, 14,…

2. *Линии****,*** *расположенные произвольно относительно плоскостей проекций****,*** *обозначаются строчными буквами латинского алфавита****:***

a, b, c,…, l, m, n

*Линии уровня обозначаются****:***

h – горизонталь;

f – фронталь;

p – профильная прямая.

*Для прямых линий используются также следующие обозначения****:***

(A, B) – прямая, проходящая через точки A и B;

[AB] – отрезок прямой, ограниченный точками A и B

3. *Плоскости обозначаются прописными буквами латинского и греческого алфавита:*

α(альфа), β(бета), γ(гамма), δ(дельта), ε(эпсилон), λ(лямда), σ(сигма), φ(фи)

Для обозначения плоскостей уровня используются прописные буквы только греческого алфавита:

Г – горизонтальная плоскость (гамма);

Ф – фронтальная плоскость (фи);

Р – профильная плоскость (ро).

Чтобы выделить способ задания плоскости, указывают ее геометрические элементы, которыми она определяется:

Р (Δ АВС) – плоскость Р задана треугольником АВС;

Q (a ∩ b) – плоскость Q задана пересекающимися прямыми a и b;

R (m II n) – плоскость R задана параллельными прямыми m и n;

S (A,B,C) – плоскость S задана тремя точками.

4. Проекции точек, линий и других геометрических образов обозначаются теми же буквами (или цифрами), что и оригинал, но с добавлением индекса A_1, A_2, A_3 или 1_1, 1_2, 1_3, соответствующего плоскости проекций, на которой они получены:

$A_1, B_1, C_1, \ldots, M_1, N_1\ldots$ – горизонтальные проекции точек;

$A_2, B_2, C_2, \ldots, M_2, N_2\ldots$ – фронтальные проекции точек;

$A_3, B_3, C_3, \ldots, M_3, N_3\ldots$ – профильные проекции точек;

$a_1, b_1, c_1, \ldots, m_1, n_1\ldots$ – горизонтальные проекции линий;

$a_2, b_2, c_2, \ldots, m_2, n_2\ldots$ – фронтальные проекции линий;

$a_3, b_3, c_3, \ldots, m_3, n_3\ldots$ – профильные проекции линий и т. д.

Обозначение отношений между геометрическими образами

Обозначение	Содержание	Пример символической записи
≡	совпадают	(AB) ≡ (CD) – прямая, проходящая через точки A и B совпадает с прямой, проходящей через точки C и D
=	равны, результат действия	|AB| = |CD| – длина отреза AB равна длине отрезка CD
∞	подобны	ΔABC ∞ ΔMNK – подобны
⊥	перпендикулярны	$m \perp P$ – прямая m перпендикулярна плоскости P
II	параллельны	a II b – прямые a и b параллельны
$\underline{\bullet}$	скрещиваются	$a \underline{\bullet} b$ – прямые a и b скрещиваются

Основные правила оформления чертежей

Основных форматов чертежей немного. Они все стандартизированные по ГОСТ 2.301-68.

одобрению, тенденции к расширению круга значимых близких. Снижение показателя самоуверенности с 70% в группе К до 63% в группе Е, свидетельствует об адекватной самооценке и уровне притязаний, умении правильно оценивать свои силы и способности. Шкала «саморуководство» отражает представления субъекта об источнике собственной активности, о результатах и достижениях в К группе этот показатель составляет 66%, в группе Е – 63%. Снижение показателя отраженного самоотношения с 61% в К группе до 52% в Е группе, позволяет утверждать о более адекватном восприятии сложившихся отношений с окружающими у людей проходивших группы АСПП. Увеличение показателя самоценности с 67% до 69% свидетельствует о развитии тенденции ощущать ценность собственной личности и собственного «Я». Показатель самопринятия позволяет судить о согласии со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, в К группе данный показатель составляет 61%, в группе Е – 68%. Сходным с показателем самопринятия по интерпретации является показатель самопривязанности (характеризует направленность человека на личностное развитие и личностный рост); в Е группе этот показатель выше (55%) по сравнению с К группой (49%). Показатель внутренней конфликтности характеризует внутренние противоречия личности, определяет наличие внутренних конфликтов, деструктивных тенденций психики, среди участников групп АСПП этот показатель составляет 44%, что говорит о снижении действий психологических защит и нивелировании внутренних противоречий, в сравнении с К группой (49%). Показатель самообвинения свидетельствует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я» и наличии чувства вины. Снижение самообвинения в группе Е (43%) говорит о более положительном образе «Я», умении оценивать свои недостатки и принимать критику без актуализации ситуативных защит (в группе К данный показатель составляет 49%).

Таким образом, динамика изменений в экспериментальной группе (повышение уровня рефлексии, улучшение показателей самоотношения) по отношению к контрольной группе (согласно результатам исследования по методикам «Дифференциальный тип рефлексии» и «Методики исследования самоотношения») свидетельствует о личностно-конструктивных изменениях участников групп АСПП после прохождения глубинной психокоррекции. В процессе глубинной психокоррекции раскрывается динамика психологических защит: происходит интеграция и гармонизация эмоционального и рационального аспектов личности, минимизация отступов от реальности, улучшается способность к рефлексии и самоанализу, снижается частота проявлений ситуативных защит, отмечается готовность к новому опыту. Тенденция «к силе» доминирует над тенденцией «к слабости», нивелирована тенденция «возвращение в утробу», снижена частота возникновения противоречивых тенденций, отмечается возрастание проявления тенденции «к душевной гармонии», снижается влияние эдипальной зависимости на психику, а также действие базовых психологических защит. У протагонистов отмечено осознание переносов детско-родительских отношений на отношения с коллегами по работе или интимные отношения.

Выводы. Понятие психологической защиты раскрыто в различных научных подходах. Психодинамический подход Т.С. Яценко углубляет понимание защит как системного, диспозиционного образования,

3. Гармонизация и интеграция разных аспектов личности (эмоционального и рационального), открытость новому опыту и способность к его конструктивному применению.

4. Нивелирование отступов от реальности, в основе которых лежит действие психологической защиты.

5. Способность создавать конструктивные партнерские отношения, при сохранении самоуважения и независимости.

6. Взаимодействие и комфортное самоощущение с партнерами по общению в границах психологической защищенности.

7. Переход от первичных (примитивных) механизмов психологической защиты к вторичным.

8. Способность к рефлексии и самоанализу.

В проведенном нами исследовании приняло участие 43 человека. В контрольную группу вошли 17 человек, которые не проходили группы АСПП (К группа) и 26 человек после разового или многократного прохождения групп АСПП (Е группа). Исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г. Ялта) и Научно-исследовательского центра глубинной психологии. Дле анализа динамики психологических защит использовались тестовые методы, т.к. снижение действия психологических защит предполагает развитие рефлексивых личностных качеств. Результативность нашего исследования обеспечивается с помощью тестовых методик: «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева), «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев). «Методика исследования самоотношения» предназначена для изучения структуры самоотношения личности, а также отдельных показателей, таких как: замкнутость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение. Самоотношение понимается как представлений личности о своем «Я» как выражение своего «Я» и как чувство в адрес своего «Я». Показатели данных методик соотносятся с показателями личностной откорректированности, выделенными Т.С. Яценко. Личностная откорректированность предполагает понимание собственных защитных тенденций, достижение состояния психологической зрелости, осознание отступлений от реальности и высокий уровень рефлексии, что невозможно при действии системы психологических защит.

Анализ проведенного исследования показывает, что после прохождения групп АСПП увеличился показатель системной рефлексии с 60% в К группе до 63% в Е группе, что свидетельствует о лучшей способности к самодистанцированию и взглядом на себя со стороны, позволяющим одновременно охватить полюс субъекта и полюс объекта. В шкале «интроспекция» показатель вырос групп вырос с 51% в К группе до 65% в Е группе, что говорит о сосредоточенности на собственном состоянии, переживаниях. Показатель квазирефлексии не связан с окружающей жизненной ситуацией, а характеризует отрыв от актуальной ситуации бытия в мире, данный показатель в Е группе находится на более низком уровне (69%), чем в группе К (72%).

Снижение показателя замкнутости с 63% в К группе до 58% свидетельствует о развитии тенденции «к людям», стремлении к социальному

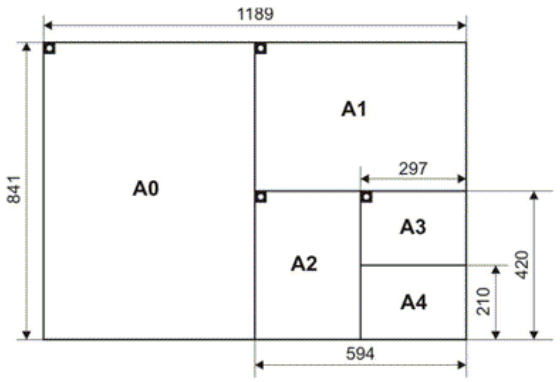


Рис. 1

Форматы листов определяются размерами внешней рамки. Ее чертят на чертежах тонкой линией (рис.1 и 2).

Основные форматы:

Обозначение	A0	A1	A2	A3	A4
Размеры сторон, мм	841x1189	594x841	420x594	297x420	210x297

Расположение основной надписи:

На всех форматах (кроме А4) надпись можно располагать как вдоль длинной, так и вдоль короткой сторон формата (см. рис.2). Дополнительная графа на всех форматах (кроме А4) располагается вдоль длинной стороны. На листах А4 основная надпись располагается вдоль короткой стороны, т.к. этот формат используется только с вертикальным расположением длинной стороны (см. рис. 3).

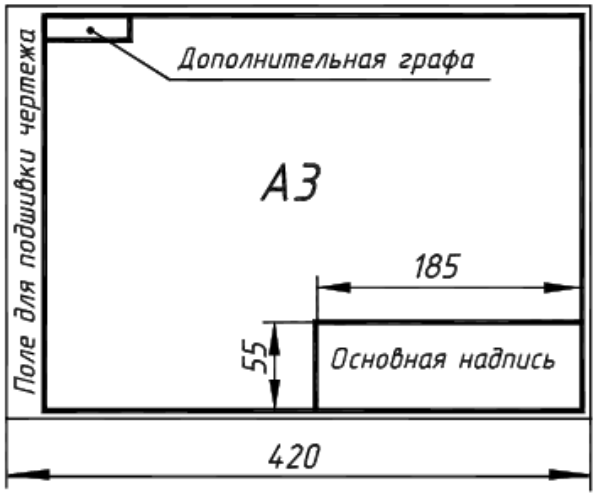


Рис. 2

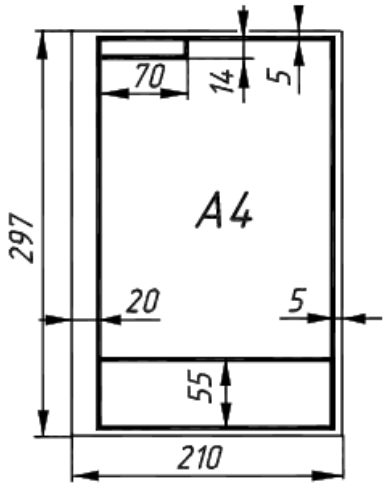


Рис. 3

Рекомендации по выполнению чертежей.

Все чертежи должны быть выполнены в соответствии с ГОСТ, ЕСКД и отличаться четким и аккуратным выполнением. Чертежи выполняют на листах чертежной бумаги формата, указанного по каждой теме. После нанесения рамки чертежа в правом нижнем углу намечают рамку основной надписи

силе» присуща всему живому и интегрируется с социальными устремлениями индивида. Вместе с тем защиты через отступления от реальности продуцируют тенденцию к «слабости», которая связана с потребностью завершить «незавершенные дела детства», что противоречит просоциальным целям субъекта и ослабляет его активность.

Для понимания роли психологических защит в развитии личности субъекта необходимо раскрыть вопрос об их функциях. В истории психологии значительное количество работ посвящено определению и классификации механизмов защиты, их проявлениям и механизмам формирования, однако вопрос о функциях психологических защит на сегодняшний день остается малоизучен.

В психоаналитических концепциях к функциям защитных механизмов относится: снижение тревоги, предотвращение внутриличностных конфликтов и устранение из сознательной сферы источников конфликтных переживаний. Психодинамический подход Т.С. Яценко раскрывает функции психологических защит с учетом их системности и форм (базовых и ситуативных). Дополнительно к указанным выше функциям нами выделены следующие функции базовых и ситуативных психологических защит: реализация инфантильных детерминант психики; поддержание субъективного чувства целостности психики; маскировка внутренних противоречий; обеспечение ощущения силы «Я» отступлениями от реальности; социальная адаптация и снижение тревоги иллюзорными способами отступлениями от реальности.

Познание динамики психологических защит возможно осуществить методом структурно-семантического анализа психокоррекционной работы, разработанном в психодинамическом подходе [5]. Структурно-семантический анализ используется для установления взаимосвязей между поведенческими проявлениями (вербальными и невербальными) протагониста и диагностико-коррекционной работой психолога, направленной на выявление глубиннопсихологических истоков поведения субъекта.

К целям структурно-семантического анализа относят: адекватное проникновение в процессуально-семантическую сущность процессуальной диагностики в единстве с коррекцией, что предполагает определение критериев анализа семантики коммуникатов; обобщение их смысловой нагрузки; группирование и структурирование согласно поставленной научной задаче; использование диаграмм, схем и таблиц как вспомогательного средства обобщения установленных функционально-семантических параметров стенографического материала; определение системной связанности материала в процессе интерпретации и др. Последующий этап предполагает интеграцию полученных результатов структурно-семантического анализа конкретного стенографического материала с другими эмпирико-аналитическими наработками по исследуемой теме. Нами выделены следующие критерии динамики системы психологических защит:

1. Достижение психологической зрелости, которая предполагает умение брать ответственность за свои решения, поступки, профессиональную, творческую и личностную самореализацию.

2. Способность принимать окружающую обстановку и других людей такими, какие они есть, безоценочно принимать интересы других.

индивидуальна и неповторима у каждого субъекта. В данном подходе автор вводит термин «система психологических защит», подчеркивая систменый характер защиты, что влияет на понимание ее особенностей формирования и функционирования.

Положительные проявления 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 обусловливает негативную реакцию со стороны окружающих и разрушительно сказывается на процессе общения [6].

Т. С. Яценко обосновывает существование двух видов психологических защит базовые и ситуативные (переферийные), которые имеют свои особенности и подлежат изучению в практике глубинной психокоррекции. Базовые защиты – это внутренне обусловленное образование психики, которое отражает инфантильный опыт индивида связанный с либидными объектами. Ситуативные защиты служат адаптации к ситуации «здесь и теперь», интегрируют в себе ценности социума и являются изменчивыми, вариативными. В психодинамическом подходе Т.С. Яценко ситуативные защиты и особенности их проявления не подлежат классификации, потому что они неисчерпаемы из-за индивидуальной вариативности ситуаций в которых проявляются. Механизмы защиты, открытые 3. Фрейдом, Т.С. Яценко относит к формам ситуативных защит. Базовые защиты являются индивидуально неповторимыми, поскольку обусловлены логикой бессознательного субъекта, которую определяют глубинные защитные установки субъекта.

В своей работе «Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога» Т. С. Яценко указывает на то, что «истоки защитных тенденций необходимо искать в эдипальных мотивах поведения, которые и обуславливают необходимость их маскирования» [9, с. 50]. Эдипальная зависимость субъекта предопределяет смысловой ракурс базовой защиты субъекта, а задаваемые ею импульсы влияют на характер «силы» вытеснений и на самопроизвольное структурирование психики. Переживание субъектом эдипальной зависимости выражается в формировании базовых психологических защит, влияет на создание определенных жизненных программ, которые направлены на реализацию инфантильных ценностей вопреки социальным ценностям личности.

Противоречивость психики проявляется в разнонаправленности тенденций поведения, которые обусловлены действиями психологических защит. В психодинамическом подходе Т. С. Яценко [8] выделяются следующие тенденции: «к силе» и вместе с тем «к слабости»; стремление «к людям» и одновременно отстранение от них («от людей»); «к жизни» и одновременно – «к психологической смерти». Направленность «к силе» и «к слабости» существует параллельно у субъекта и действует одновременно. Тенденция «к

чертежа, единой для всех форматов. Форма основной надписи и пример ее заполнения, в соответствии с ГОСТ 2.104 - 68, даны на рисунке ***4***. Обводить чертеж следует, принимая толщину основных сплошных линий равной 0,8...1,0 мм, а толщину остальных линий - согласно ГОСТ 2.303 - 68. Перед обводкой чертежа рекомендуется тщательно проверить правильность его выполнения.

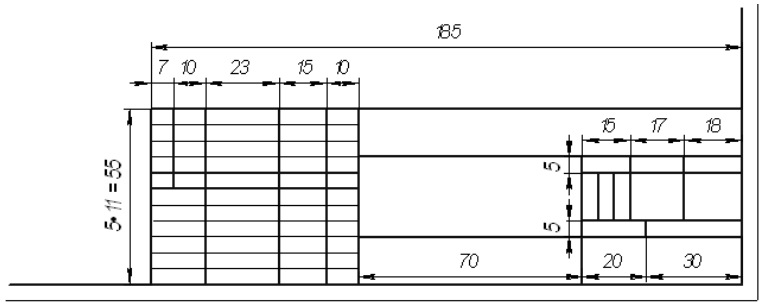
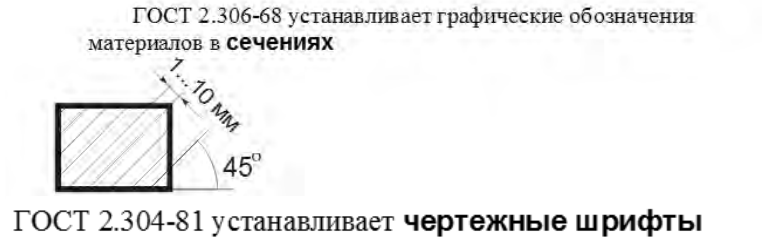


Рис. 4.



Литература:

1. Алексеев П.В. История философии: учебник / П. В. Алексеев. – М.: Проспект, 2005. – 240 с

2. Алексеев П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с

3. Алексеев П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В.Панин. – М.: ПБОЮЛ М. А. Захаров, 2001. – 608 с.

4. Аль-Ани Н. М. Философия техники: очерки истории и теории / Н. М. Аль-Ани. – СПб.: ООО «А-принт», 2004. – 184 с.

5. Березінець І. На перехресті світоглядів: полеміка Г. Челпанова з О. Гіляровим / Ірина Березінець // Філософські обрії. – 2013. – № 29. – С. 91– 99

6. Васянович Г., Григорій Сковорода – філософ і педагог / Г. Васянович // Вісник Львівського університету. Сер.: Педагогічна. – 2004. – Вип. 18. – С. 239–251.

7. Глива Є. Онтологічний образ людини в творчості Григорія Сковороди / Євген Глива. – Київ: Вид-во КММ, 2006. – 256 с.

8. Горохов В.Г. Техника и культура: возникновение философии техники и теории технического творчества в России и Германии в конце XIX - начале XX столетия / В.Г. Горохов. – М.: Логос, 2009. – 376 с.

9. Диалектика и теория творчества: монография / под ред. С. С. Гольдентрихта, А.М. Коршунова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 198 с.

10. Дробжев М.И. Вернадский и современная эпоха: монография / М.И. Дробжев. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2010. – 232 с.

11. Евсюков Н. А. Философия техники в исторической ретроспективе / Н.А. Евсюков // Вестник МГТУ. – 2008. – Т. 11, № 4. – С. 602–608.

12. Закидальський Т.Д. Поняття серця в українській філософській думці / Т. Д. Закидальський // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 8. – С. 127–138.

13. Подольська Є. А. Філософія: підручник / Є. А. Подольська, Н.І. Парафійник. – Харків: Основа, 1997. – 592 с.

14. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. Энцикл.,1989.– 815 с.

15. Філософія: підручник / О.П. Сидоренко [та ін.]; за ред. О.П. Сидоренко. – Київ: Знання, 2009. – 891 с. – (Сер. "Вища освіта XXI століття").

16. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – Київ: Поліграфкнига, 1973. – 600 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кира Роксолана Владимировна
Черноморское высшее военно-морское ордена
Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова (г. Севастополь)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЧЕРНОМОРСКОМ ВЫСШЕМ ВОЕННО-МОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ИМЕНИ П.С. НАХИМОВА НА НОВОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса на кафедре иностранных языков Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С.Нахимова на новом этапе развития учебного заведения.

Ключевые слова: особенности организации, учебный процесс, возрождение системы образования, обучение иностранному языку, военное образование.

Annotation. The article deals with the peculiar properties of the “Nakhimov Black Sea Higher Naval School” educational process organization on the base of the Foreign Language Department activity at a new stage of the establishment development.

Keywords: peculiar properties, educational process, educational system revival, foreign language teaching, testing, military education.

Введение. На современном этапе развития мирового сообщества государств вооруженные силы Российской Федерации нуждаются не только в

Таблица ***1***

Классификации механизмов психологической защиты

А. Фрейд	Вытеснение, регрессия, формирование реакции, изоляция, уничтожение, интроекция, проекция, борьба я с самим собой, обращение, сублимация.
М. Кляйн	Проекция, интроекция, идентификация, фиксация, регрессия, расщепление, вытеснение, отрицание, идеализация, контроль за внешними и внутренними объектами, маниакальная защита.
Н. Мак-Вильямс	Примитивная изоляция, отрицание, всемогущий контроль, примитивная идеализация, проекция, интроекция, проективная идентификация, расщепление эго, диссоциация, вытеснение, регрессия, изоляция, интеллектуализация, рационализация, компартментализация, морализация аннулирование, поворот против себя, смещение, реактивное образование, идентификация, отреагирование, инстинктуализация, сублимация.

Австрийский психоаналитик А. Фрейд описала десять механизмов психологической защиты (см. табл. 1.). Автор также отмечала наличие других защитных механизмов – идеализацию, отрицание посредством фантазирования, идентификацию с агрессором и прочие [3]. Развивая концепцию А. Фрейд, Н. Мак-Вильямс в «Психоаналитической диагностике» дает расширенный перечень защитных механизмов, состоящий из двадцати четырех видов [4]. Мелани Кляйн не давала четкой классификации психологических защит, однако в своих работах она указывала на механизмы защиты, которые характерны для детского возраста. Кроме общепринятых в психоанализе защитных механизмов, М. Кляйн выделяет маниакальную защиту. Суть маниакальной защиты в том, что другие механизмы (расщепление, отрицание, контроля за объектами, идеализация) служат Эго для сопротивления депрессивной тревоги, под которой понимают фантазии, где либидный объект представляется как страдающий или находящийся в ситуации опасности. Подобные фантазии маниакальным способом отщепляются, отрицаются и подавляются [2].

Проанализировав литературные источники, к наиболее распространенным в научной литературе механизмам психологической защиты мы относим: вытеснение, отрицание, проекцию, рационализацию, реактивное образование, регрессию, сублимацию, идеализацию, идентификацию, интроекцию, интеллектуализацию, расщепление, изоляцию, аннулирование, смещение, поворот против себя.

Среди современных исследований психики в ее взаимосвязи с психологическими защитами обращает внимание психодинамический подход Т. С. Яценко. Под термином «защита» автор подразумевает «активность субъекта, не согласующаяся полностью с провозглашенными намерениями и целями» [6, с. 4]. Автономность, динамичность и системность являются главными характеристиками системы психологических защит, которая

тем самым психологическую защищенность человека. Психологическая защита способствует стабилизации личности и одновременно ее дезорганизации, и таким образом является одним из самых противоречивых свойств в структуре личности. Несмотря на многочисленность исследований в данной области отсутствует единый подход к пониманию динамики психологических защит в их универсальности и индивидуальности. Исследование данной проблемы позволяет утверждать, что познание системных характеристик психологических защит возможно осуществить глубинно-психологическими методами.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть понятие психологических защит и защитных тенденций психики с позиции глубинной психологии; систематизировать разновидности и функции психологических защит; исследовать динамику психологических защит в процессе глубинной психокоррекции.

Изложение основного материала статьи. Психологический словарь под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко определяет психологическую защиту как «систему 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» [1, с. 153].

Цель психологической защиты – сохранить стабильность самооценки человека, его образ Я и образ мира, посредством исключения из области сознания переживаний или их изменение таким образом, чтоб не допустить возникновение внутриличностного конфликта. К психологической защите также относят специфические формы поведения (реагирования), которые позволяют снизить тревогу. Механизмы психологической защиты – вынужденные, непроизвольные и неосознаваемые стратегии поведения, которые способны действовать, не учитывая целостную ситуацию и долговременную перспективу [1].

Феномен психологической защиты исследовали зарубежные (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Салливан, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Н. В. Шавровская и др.) и отечественные (Ф. В. Бассин, Ф. Е. Василюк, Р. М. Грановская, Н. Ф. Калина, О. Н. Усатенко, Т. С. Яценко и др.) ученые. 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.

В научной литературе описаны различные классификации защитных механизмов. Обобщенные данные по механизмам психологической защиты представлены в таблице 1.

военных специалистах, способных выполнять свои функциональные обязанности на высоком профессиональном уровне, но и в специалистах, способных осуществлять иноязычную коммуникацию во время взаимодействия представителей вооруженных сил различных стран в рамках ООН, миротворческих сил и других международных организаций и структур.

Международное военное сотрудничество стало объективной реальностью, которая со всей очевидностью показывает необходимость обеспечения языковой коммуникации между сторонами - участницами многонациональных проектов. При этом очевидно, что чем сложнее задачи, которые приходится решать в ходе международного сотрудничества, тем более глубокой и качественной должна быть лингвистическая подготовка военнослужащих, участвующих в их решении, тем более основательными должны быть ее организация и обеспечение.

Расширение международных контактов и сотрудничество на всех уровнях, ориентация на диалог культур в условиях постоянного расширения и углубление сфер межкультурной коммуникации ставят перед высшими учебными заведениями (далее ВВУЗ) задачу организации достижения такого уровня иноязычного обучения, когда курсанты смогут принимать участие в межкультурной коммуникации на иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной языковой деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель данной работы – рассмотреть особенности организации образовательного процесса в условиях нового этапа развития Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С.Нахимова (далее ЧВВМУ) на базе деятельности кафедры иностранных языков.

Задача данной работы – раскрыть особенности организации и содержания иноязычного обучения, тестирования иноязычной компетенции курсантов ЧВВМУ в контексте видового содержания обучения, требований ФГОС, КТ и международного стандартизированного языкового уровня для военных.

Изложение основного материала статьи. Еще недавно концептуальные положения обучения иностранному языку в ВВУЗе кардинально отличались от других высших учебных заведений. Специалисту было достаточно владеть навыками чтения и перевода иностранной технической литературы. Современный специалист должен не только знать грамматику, терминологию, но и владеть навыками основных видов речевой деятельности, чтобы умело использовать их на практике в профессиональной сфере общения.

Выполняя основные функции учебного подразделения ЧВВМУ на новом этапе развития учебного заведения в условиях системы военного образования РФ, кафедра иностранных языков видит своей задачей разработку такой системы языковой подготовки, которая разрешит курсантам получить соответствующие навыки иноязычной коммуникации в контексте видового содержания обучения, требований ФГОС, КТ и международного стандартизированного языкового уровня для военных.

Учитывая важность формирования и развития профессионально направленной иноязычной компетенции, в Учебных программах дисциплины «Иностранный язык» для разных специальностей обучения курсантов ЧВВМУ, разрабатываемых профессорско-преподавательским составом кафедры весовой коэффициент содержания общего военного направления составляет 45% (1-4 семестры) и узконаправленного военного профессионального – 55 % (5-9

семестры), что позволило не только систематизировать весь объем обучаемого материала, создать профессионально ориентированный функциональный лексический минимум по английскому языку для каждой специальности, моделировать контекстуальные профессиональные иноязычные ситуации, но и оказать помощь курсантам в ориентации и подборе материала для самостоятельной подготовки по профилю обучения.

Так, для примера приведем фрагмент из содержательной части общего военного направления (1-4 семестры) Учебной программы обучения иностранному языку курсантов по специальности «Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок»: «Модуль II. Курс базовой подготовки. Лексико-грамматический минимум для осуществления устных речевых контактов в море и чтения и перевода военно-морской литературы. Развитие навыков устной речи и чтения по военно-профессиональной тематике. В результате изучения Темы 2.1 дисциплины в составе Раздела 2 Модуля II обучающийся должен:

Знать: лексико-грамматический минимум по темам «Типы и классы кораблей», «Современная классификация боевых кораблей», «Части корабля», «Тактико-тематические данные боевых надводных кораблей», «Тактико-технические данные подводных лодок», «Основные типы боевых кораблей флотов США, Великобритании и стран НАТО».

Уметь: вести устное общение с учетом этикета стран изучаемого языка, читать страноведческие тексты с минимальным обращением к словарю, находить, переводить и употреблять времена группы Simple, Progressive и Perfect в страдательном залоге; модальные глаголы в страдательном залоге в речи.

Владеть: речевыми моделями по темам «Типы и классы кораблей», «Современная классификация боевых кораблей», «Части корабля», «Тактико-тематические данные боевых надводных кораблей», «Тактико-технические данные подводных лодок», «Основные типы кораблей флотов США, Великобритании и стран НАТО», навыками говорения при непосредственном общении с учетом этикета стран изучаемого языка, навыками понимания основного содержания текстов по географии, истории, традициям стран изучаемого языка при чтении с минимальным обращением к словарю…» [1. С. 11].

Что касается части программы узконаправленного военного профессионального содержания, то она представлена в таком виде: «Модуль IV Раздел 4. Курс подготовки по предназначению специалиста. Лексико-грамматический минимум, необходимый для осуществления деловой военно-профессиональной коммуникации, чтения и составления документов строго стандартизированного формата, для восприятия и построения речи на английском языке по применению и эксплуатации артиллерийского и зенитного ракетного вооружения надводных кораблей. В результате изучения Темы 4.2 дисциплины в составе Раздела 4 Модуля IV обучающийся должен:

Знать: лексико-грамматический минимум, необходимый для чтения специализированных текстов и общения на профессиональные темы: «Корабельная артиллерия. Общие сведения», «Организация и вооружение корабельной артиллерии», «Классификация корабельной артиллерии», «Устройство корабельных артиллерийских систем», «Виды и устройство артиллерийских боеприпасов», «Боевые порядки корабельной артиллерии и виды огня».

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.

2. Гаджиева Х.Н., Шалагинова К.С Развитие профессиональной карьерной мотивации у студентов педагогического вуза // Вестник магистратуры. 2014. № 3-1(30). С. 80-82.

3. Грищенко Н.А. Технологии внеучебной деятельности со студенческой молодежью в высшей школе на современном этапе. / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.- Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 51. – Ч. 2. С. 144-151.

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)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА В ПРОЦЕССЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Аннотация. В статье освещается понятие «система психологических защит» с позиции психодинамического подхода, дается характеристика базовых и ситуативных защит. Акцентируется внимание на возможности познания системы психологических защит субъекта методами глубинной психокоррекции. Приводятся результаты структурно-семантического анализа динамики психологических защит субъекта.

Ключевые слова: психологическая защита, система психологических защит, структурно-семантический анализ, психодинамический подход, активное социально-психологическое познание (АСПП).

Annotation. The concept "system of psychological protection" from a position of psychodynamic approach is covered in article, the characteristic of basic and situational protection is given. The attention to possibilities of knowledge of system of psychological protection of the subject is focused by methods of deep psychocorrection. Results of the structural-semantic analysis of dynamics of psychological protection of the subject are given.

Keywords: psychological protection, system of psychological protection, structural-semantic analysis, psychodynamic approach, active social and psychological knowledge (ASPK).

Введение. Проблема познания глубинно-психологических аспектов психики, связанных с закономерностями функционирования бессознательной сферы, приобретает особую актуальность в контексте познания факторов обуславливающих поведение субъекта, среди которых особую роль играет категория психологических защит. Именно психологические защиты поддерживают субъективное чувство целостности личности и одновременно способствуют стабилизации неосознанных внутренних противоречий, снижая

Таблица ***5***

Внеучебная мотивация. Как бы Вы охарактеризовали свое отношение к работе вне занятий?

Допустимо	Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Активно участвую, потому что мне это нравится	44	31,8	31,8	52,6
Активно участвую, потому что мне это в дальнейшем понадобится	23	16,6	16,6	84,2
Активно участвую, потому что от меня это требуют	71	51,4	51,4	100,0
Всего	138	100,0	100,0	

Результаты, представленные в таблице 5 констатируют, что студенты активно участвуют во внеучебной деятельности, потому что от них это требуют 51,4% респондентов. Потому что мне это нравится выбрало 31,8% от общего числа респондентов. 16,6% студентов, считают, что участие во внеучебной деятельности в дальнейшем пригодится.

Данное исследование было обусловлено осмыслением теоретического и эмпирического современной мотивации российской студенческой молодежи как особой социально-демографической группы. Необходимость изучения учебной и внеучебной мотивации лежит в понимании проблемных зон в мотивации студента.

Выводы. Итак, в условиях современного «мотивационного кризиса» российской молодежи необходимо сосредоточить внимание на поиске той социальной технологии, которая позволила бы максимально раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал студента. Оказавшись в ситуации свободы, современная молодежь не в состоянии найти условия для своего развития и реализации жизненных планов, раскрытия своего личностного потенциала, что составляет сущность собственно человеческого существования [3, с. 145]

Теоретически значимым и практически востребованным становится рассмотрение всего спектра факторов формирования мотивации учебной и внеучебной деятельности, управление которыми позволило бы повысить мотивацию будущих молодых специалистов.

Уметь: переводить тексты по военно-морской профессиональной тематике «Организация и вооружение артиллерии», «Классификация корабельной артиллерии», «Устройство корабельных артиллерийских систем», «Виды и устройство артиллерийских боеприпасов», «Боевые порядки корабельной артиллерии и виды огня».

Владеть: формулами профессионального речевого общения, необходимыми для доклада обстановки по готовности и выполнению видов огня, боевому порядку артиллерии» [1, С. 17].

Учитывая передовой опыт языковых школ зарубежных стран, в частности США, преподаватели кафедры ориентированы на "значимую коммуникацию" (meaningful communication), когда тот, кого учат, вовлечен в осмысленную деятельность. Для этого в военном учебном заведении на занятиях моделируются ситуации, в которых могут оказаться обучаемые во время службы.

Ориентируясь на передовые языковые школы мира (Великобритания, США, Канада, Германия), где огромная роль отводиться обучению иностранному языку зарубежных специалистов с помощью аудиовизуальных средств и виртуальных образовательных систем, на практических занятиях по английскому языку в ЧВВМУ также активно используются современные мультимедийные средства обучения. Преподаватели кафедры иностранных языков ЧВВМУ разделяют мнение зарубежных педагогов, полагающих, что специалисты, которых они готовят сейчас, будут управлять высокотехнологической армией, формируемой сегодня, что эти специалисты – сегодняшние курсанты хорошо владеющие современными технологиями, базовыми аспектами, не подвергающимся изменениям со временем и считают это краеугольным камнем армии [2]. Преподаватели кафедры используют современные технические средства для обучения иностранному языку на практических занятиях и дают методические рекомендации курсантам по использованию этих средств для организации и проведения самостоятельной работы. При этом следует отметить, что, несмотря на эффективность технических средств обучения, большое значение в образовательном процессе имеет контакт преподавателя и курсанта в аудитории, поэтому роботы с виртуальными образовательными системами проводятся во внеурочное время, в период самостоятельной подготовки. Работа с компьютером во время занятий - непродолжительная и носит вспомогательный характер.

С точки зрения построения системы обучения иностранному языку в ЧВВМУ и диагностирования иноязычной компетенции курсантов в соответствии с международным стандартизированным языковым уровнем преподаватели кафедры изучили опыт решения языкового вопроса другими странами, проанализировали его и сопоставили с возможностями трансформации достижений в этой области в систему обучения училища. Теоретические обоснования избранной методики обучения и диагностирования иностранного языка легли в основу инициативной научно-исследовательской работы кафедры «Концепция», цель которой – разработка проекта научно-методических рекомендаций по усовершенствованию содержания, улучшению качества обучения и языкового тестирования курсантов ЧВВМУ в контексте не только видового содержания обучения, требований ФГОС, КТ, но и требований международного стандартизированного языкового уровня.

Создавая профессионально ориентированный функциональный лексический минимум по английскому языку для каждой специальности, преподавали кафедры учитывали еще и тот факт, что в результате овладения Программой обучения английскому языку курсанты должны показать результаты иноязычной компетенции по всем видам речевой деятельности СЯУ 2 (стандартизированный языковой уровень 2). Работа в этом направлении ведется в тесном сотрудничестве со специальными кафедрами училища по вопросу согласования базовых профессиональных тем для изучения, базовой профессиональной терминологии. Таким образом, после включения всех согласованных тем и терминологии в содержание обучения, для диагностирования уровня овладения иноязычной компетенцией разрабатываются тесты, по которым определяется уровень владения четырьмя видами речевой деятельности в соответствии с критериями оценивания по международным стандартам. (STANAG 6001).

Сегодня страны, которые сотрудничают между собой в военной сфере, пришли к определенной "стандартизации" знаний и умений, для проверки которых разработаны специальные тесты в соответствии с критериями оценки STANAG 6001. STANAG 6001 – это международное «соглашение по стандартизации» уровней знания и владения иностранным языком по четырем видам речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование. Согласно этой «стандартизации» существует 6 уровней владения иностранным языком: 0 (не владеет), 1 (уровень для выживания), 2 (функциональный уровень), 3 (профессиональный уровень), 4 (уровень знатока), и 5 (высокий - уровень носителя языка).

Для того чтобы система диагностирования иностранных языков в ЧВВМУ отвечала международным стандартам для военнослужащих в контексте программы дисциплины «Иностранный язык» преподавателями кафедры разрабатываются стандартизированные тесты (контрольная работа №1-9 для рубежного контроля), с помощью которых определяется уровень учебных достижений курсантов на определенном этапе обучения.

Так, приведем пример структуры и критериев оценивания вышеупомянутого теста:

Для решения заданий Контрольной работы отводится 90 минут, в том числе:

- для решения заданий по Reading – 25 минут;
- для решения заданий по Listening – 10 минут;
- для решения заданий по Writing – 30 минут.

Для ответов на вопросы по Speaking отводится до 25 минут (по 2-3 мин на курсанта при количестве группы – 10 человек).

Общая оценка курсанта определяется в зависимости от общей суммы баллов, которую он получил за выполнение контрольных заданий. Решение заданий теста по учебной дисциплине оценивается согласно Таблице 1:

условия, большинство выбрали «расписание занятий» это 2 курс и 4 курс, «Расположение корпусов» выбрали 1 курс и 2 курс, и наименьшее количество выбрали 1,2,4 курсы - это «оснащенность аудитории» и «хорошее отношение преподавателей».

Далее студенты дали характеристику учебной и внеучебной мотивации. (см. таблицы 4, 5).

Таблица ***4***

Учебная мотивация. Как бы Вы охарактеризовали свое отношение к работе на занятиях?

Допустимо	Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Активно работаю, когда чувствую, что пора отчитываться	52	37,6	37,6	20,5
Активно работаю, когда понимаю материал	37	26,8	26,8	47,4
Активно работаю, стараюсь понять, так как это нужные предметы	23	16,6	16,6	64,2
Активно работаю, так как нравится учиться	26	18,4	18,4	100,0
Всего	138	100,0	100,0	

Анализ таблицы 4 выявил, что студенты активизируются к учебной деятельности тогда, когда им пора отчитываться о проделанной работе (37, 6%). Активно работают, когда понимают материал (26,8%) респондентов. Активно работаю, так как нравится учиться, так характеризуют свое отношение к работе на занятиях 18,4% респондентов. Активно работаю, стараются понять, так как это нужные предметы всего 16,6% из общего числа респондентов.

Занимаетесь ли вы внеучебной деятельностью?

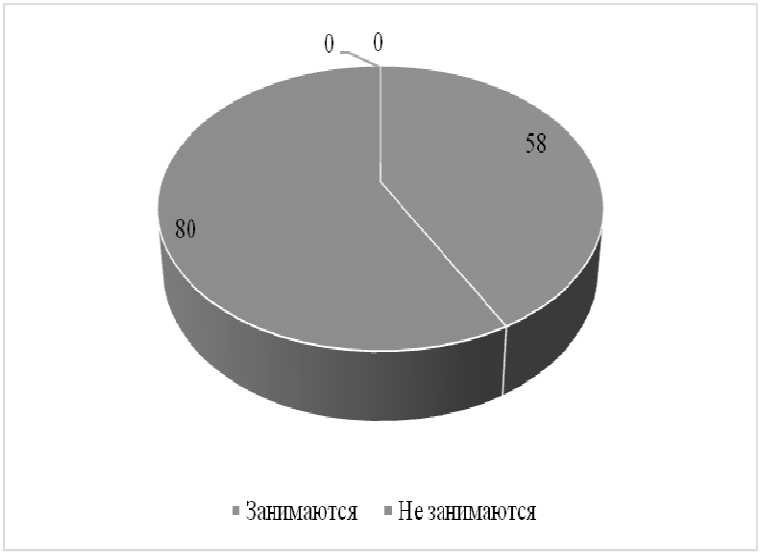
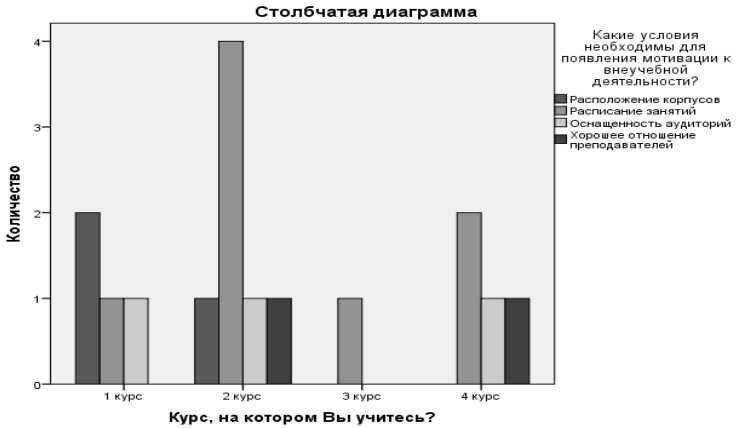


Рис. 2. Результаты четвертого вопроса

По данным рисунка, внеучебной деятельностью занимаются 42,0% (58 респондентов), 57,9%, не занимаются. (80 респондентов).



Из данной диаграммы можно сделать следующий вывод о том, что для появления мотивации к внеучебной деятельности у студентов необходимые

Таблица ***1***

Шкала и критерии оценивания письма по иностранному языку

№ раздела	Содержание раздела	Количество заданий	Количество баллов за 1 пункт задания	Общее количество баллов за все задание
1.	Чтение: *Понимание текста:* *Грамматика:*	 Зд.№1 – 10 утверждений. Зд.№1 – 10 предложений; Зд.№2 – 5 предложений; Зд.№3 – 5 предложений.	 2 балла 2 балла; 2 балла; 2 балла.	 20 баллов 20 баллов; 10 баллов; 10 баллов
2.	Аудирование	10 фрагментов	2 балла	20 баллов
3.	Письмо	1 задание	10 баллов	10 баллов
4.	Говорение	Ответы на вопросы – 2 вопроса	5 баллов	10 баллов
				Итого: 100 баллов

Письменное сочинение оценивается на 10 баллов по следующим трем критериям:

- Критерий 1: Содержательность, полнота ответа и объем словарного запаса - 3 балла;
- Критерий II: Грамматическая правильность – 4 балла;
- Критерий III: Стиль, организация и связность - 3 балла.

Снижение баллов в зависимости от степени соответствия каждому критерию представлены в таблицах Критериев.

Критерий 1: Содержательность, полнота ответа и объем словарного запаса.

Балл	Степень соответствия критерию
3	Объем словарного запаса достаточный для раскрытия всех четырех пунктов в соответствии с заданием.
2	Объем словарного запаса достаточный для раскрытия трех пунктов в соответствии с заданием.
1	Объем словарного запаса достаточный для раскрытия двух пунктов в соответствии с заданием.
0	Объем словарного запаса недостаточный, или достаточный лишь для раскрытия одного пункта в соответствии с заданием.

Критерий II: Грамматическая правильность.

Оценивается: правильность построения предложений; употребление правильных форм частей речи, орфография.

Балл	Степень соответствия критерию
4	Ответ содержит небольшое количество незначительных ошибок, (например, неправильное употребление артиклей, предлогов, числа существительных, правописание и др.), которые не мешают непосредственному пониманию.
3	Ответ содержит единичные грубые ошибки (такие, как форма глагола, порядок слов в предложении), которые не мешают непосредственному пониманию, и небольшое количество незначительных ошибок, (например, неправильное употребление артиклей, предлогов, числа существительных и др.).
1	Ответ содержит значительное количество грубых ошибок (таких, как форма глагола, порядок слов в предложении), которые могут мешать непосредственному пониманию, но общий смысл ответа хорошо понятен.
0	Ответ содержит большое количество грубых ошибок, которые препятствуют пониманию ответа.

Критерий III: Стиль, организация и связность.

Оценивается: соответствие выбранного стиля заданию; логическая последовательность и целостность работы; структурное оформление ответа.

Балл	Степень соответствия критерию
3	Полностью соответствует критерию.
2	В основном соответствует критерию.
1	Частично соответствует критерию.
0	Не соответствует критерию.

Шкала и критерии оценивания устного ответа по иностранному языку

Устный ответ оценивается на 10 баллов по следующим трем критериям:

- Критерий 1: Содержательность, полнота ответа и объем словарного запаса - 3 балла;
- Критерий II: Грамматическая правильность – 3 балла;
- Критерий III: Плавность говорения и произношение – 4 балла.

Снижение баллов в зависимости от степени соответствия каждому критерию представлены в таблицах Критериев.

Таблица ***3***

Почему Вы выбрали эту специальность?

Допустимо	Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
По призванию	33	23,9	23,9	35,8
По совету (настоянию родителей)	44	31,8	31,8	36,8
Поступил вместе с другом	9	6,5	6,5	22,1
Обучение дешевле	14	10,1	10,1	13,7
Престиж	21	15,2	15,2	18,9
Гарантия будущего, высокого материального положения	13	9,4	9,4	64,2
Получить высшее образование	25	18,1	18,1	100,0
Всего	138	100,0	100,0	

Опираясь на данные приведенные в таблице можно констатировать, что респонденты выбрали данную профессию «по совету - 31,8%», «по призванию - 23,9%», «получить высшее образование – 18,1%», «престиж профессии – 15,2%», «гарантия будущего, высокого материального положения – 9,4%», «поступил вместе с другом – 6,5%». Анализ данных выявил, что сегодня молодые люди выбирают будущую профессию по совету или настоянию родителей.

Объяснить это можно тем, что бюджетных мест в ВУЗах предоставляется мало, обучение коммерческое.

Что Вас не устраивает в процессе учебной деятельности?

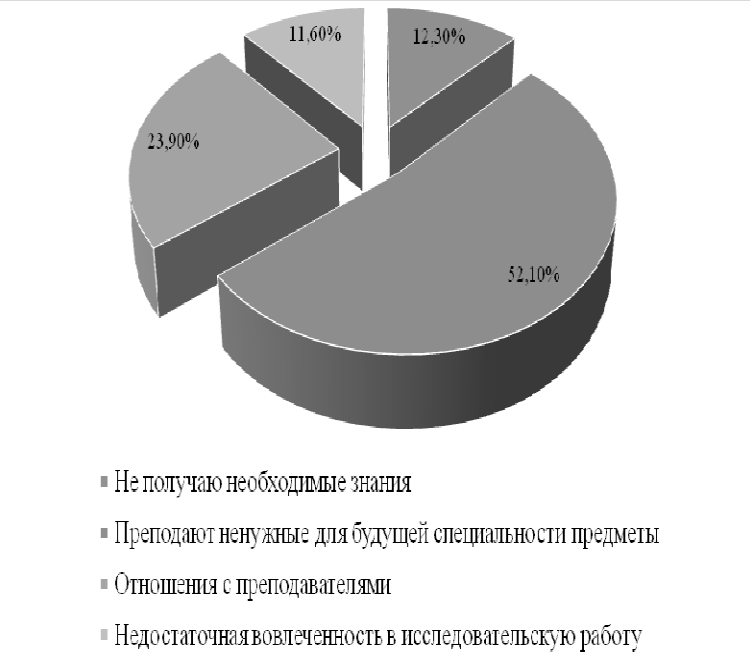


Рис. 1. Результаты третьего вопроса

Из полученных данных видно, что не получают необходимых знаний 17 студентов (12,3%), 72 студента (52,1%), считают, что им преподают ненужные для будущей их специальности предметы. Отношения с преподавателями не устраивает 33 студентов (23,9%). 16 студентов (11,6%) считают, что они недостаточно вовлечены в исследовательскую работу.

Критерий 1: Содержательность, полнота ответа и объем словарного запаса.

Балл	Степень соответствия критерию
3	Объем словарного запаса является достаточным для дачи полного содержательного ответа на вопрос.
2	Объем словарного запаса является достаточным для дачи почти полного, но содержательного ответа на вопрос.
1	Объем словарного запаса является достаточным для дачи частичного, но содержательного ответа на вопрос.
0	Объем словарного запаса является недостаточным для дачи элементарного ответа на вопрос.

Критерий II: Грамматическая правильность.

Оценивается: правильность построения предложений; употребление правильных форм частей речи.

Балл	Степень соответствия критерию
3	Ответ не содержит грубых ошибок, но содержит единичные незначительные ошибки (например, неправильное употребление артиклей, предлогов, числа существительных и др.)
2	Ответ содержит единичные грубые ошибки (такие, как форма глагола, порядок слов в предложении), которые не мешают непосредственному пониманию, и небольшое количество незначительных ошибок.
1	Ответ содержит незначительное количество грубых ошибок (таких, как форма глагола, порядок слов в предложении), которые могут мешать непосредственному пониманию, но общий смысл ответа хорошо понятен.
0	Ошибки препятствуют пониманию ответа.

Критерий III: Плавность говорения и произношение.

Балл	Степень соответствия критерию
4	Плавность говорения природная, возможны единичные случаи неуверенности. Произношение не препятствует пониманию.
2	Плавность говорения природная, но характеризуется нечастыми случаями неуверенности. Произношение может вызвать некоторые трудности для непосредственного понимания.
1	Плавность говорения природная, но характеризуется частыми случаями неуверенности. Произношение может вызвать значительные трудности для непосредственного понимания, но в целом значение высказывания понятно.
1	Плавность говорения неприродная и характеризуется очень частыми случаями неуверенности. Произношение непонятное.

Основными принципами системы стандартизированного контроля являются: принцип коммуникативного направления, принцип аутентичности, принцип преемственности, принцип закрытой и открытой информации, принцип предварительной подготовки, принцип экономичности.

Согласно международным требованиям преподавателями кафедры разрабатываются стандартизированные тестовые задания с учетом определенной последовательности в выполнении этой части тестовой работы:

Этапы создания теста:

1. Всецело и ясно определить проблемы, которые могут возникнуть.
2. Написание спецификации для теста.
3. Создание и модернизация заданий.
4. Проверка заданий носителями языка.
5. Проверка заданий на группе курсантов, для которых язык теста – иностранный язык.
6. Анализ теста, внесение необходимых изменений.
7. Определение уровня знаний.
8. Утверждение заданий.
9. Написание спецификации для тех, кто тестирует курсантов.
10. Обучение какого-либо штата курсантов.

Выводы. Учитывая предыдущий опыт работы, существующие педагогические традиции кафедры иностранных языков ЧВВМУ, анализируя передовые методики и технологии обучения иностранным языкам в военных вузах зарубежных и отечественных языковых школ на этапе возрождения училища в рамках образовательной системы РФ, педагогический коллектив кафедры трудится над усовершенствованием системы языковой подготовки, которая разрешит курсантам получить соответствующие навыки иноязычной коммуникации в контексте видового содержания обучения, требований ФГОС, КТ и международного стандартизированного языкового уровня для военных, что, в сою очередь, может стать залогом успешного выполнения военнослужащими своих функциональных обязанностей в условиях международного военного сотрудничества.

Таблица ***1***

Нравится ли вам учиться?

Допустимо	Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Да	57	41,3	41,3	84,5
Скорее да, чем нет	36	26,0	26,0	53,7
Скорее нет, чем да	23	16,6	16,6	42,1
Нет	22	15,9	15,9	100,0
Всего	138	100,0	100,0	

Из данной таблицы видно, что большинству опрошенных 41,3% (57 респондентов) нравится учиться. 26,0% (36 респондентов) с сомнением отмечали, что им скорее нравиться учиться, чем нет. 16,6% (23 респондента) отметили, что им скорее не нравится учиться, чем нравится. И лишь 15,9% (22 респондента) указали, что им вовсе не нравится учиться.

Таблица ***2***

Чувствуете ли Вы потерю интереса к учебному процессу?

Допустимо	Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Да	66	47,8	47,8	89,5
Нет	72	52,1	52,1	100,0
Всего	138	100,0	100,0	

Анализируя данную таблицу, можно сделать вывод, что 52,1% студентов не потеряли интерес к учебному процессу. 47,8% студентов потеряли интерес к учебному процессу.

- учебную мотивацию считают частным видом мотивации, включенную в конкретную деятельность.

В учебной мотивации РК. Малинаускас выделяет ряд ее специфических факторов: [2]

- во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением;
- во-вторых, организацией образовательного процесса;
- в-третьих, субъективными особенностями обучающегося;
- в-четвертых, особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к студенту;
- в-пятых, спецификой учебного предмета.

Два больших блока мотивов: непосредственные и опосредованные, где непосредственные в свою очередь включаются в сам процесс деятельности и соответствуют ее социально значимым целям и ценностям (потребность в постоянном интеллектуальном и духовном росте, стремление расширить кругозор и эрудицию, повысить свой обще культурный уровень), а опосредованные же связаны с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися (стремление к творческой исследовательской деятельности, процесс решения познавательных задач, самообразование, ориентация на новые знания).

Таким образом, учебная мотивация - это система, характеризующаяся направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Что касается внеучебной деятельности студента в вузе, она складывается в основном из трех компонентов: внеучебной деятельности студентов, внеучебной работы преподавателей со студентами, системы управления внеучебной деятельностью.

Она является существенным элементом образа жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей и руководителей учебного заведения. Для образовательного учреждения внеучебная деятельность - часть выполняемых им функций.

Ее специфика связана с тем, что она осуществляется в свободное от учебы и удовлетворения насущных потребностей время, когда студент по собственному выбору определяет тот или иной вид занятий.

Рассмотрев данный вопрос с теоретической точки зрения, далее был проведен социологический опрос для изучения мотивации к учебной и внеучебной деятельности студентов, с помощью анкетирования.

В опросе приняло участие 138 студентов института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал в г. Ялта) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского».

Обработка исследовательских данных была проведена с помощью программы SPSS и представлена в таблицах и рисунках (смотри ниже).

Литература:

1. Программа учебной дисциплины «Иностранный язык» для специальности «Применение и эксплуатация технических систем надводных кораблей и подводных лодок». ЧВВМУ. КИЯ.–2014 г. - 43 с.
2. А. А. Комарова. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США. Нижний Новгород. – 2003.— http://www.referun.com/n/sravnitelnyy-analiz-sistem-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-voennyh-vuzah-rossii-i-ssha
3. А. Стрелецкий, профессор Академии военных наук. Военный институт иностранных языков ВС США. Зарубежное военное обозрение, №1 – 2007.
4. STANAG 6001 NTG (EDITION 3) - LANGUAGE PROFICIENCY LEVELS. 20 February 2009 NSA(JOI NT)0219(2009)NTG/6001.
5. http://confesp.fl.kpi.ua/node/1141

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Комурджи Рустем Зевриевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ЗАНЯТИЯХ В ОРКЕСТРОВОМ КЛАССЕ

Аннотация. Исследование посвящено обоснованию проблемы формирования исполнительского мастерства будущего учителя музыки в контексте оркестрового класса в процессе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе. В работе приведен анализ современных исследований данной проблемы. На основе результатов педагогических исследований и выводов, полученных в ходе данной статьи, приведен ряд педагогических условий, обсечение и соблюдение которых в процессе подготовки будущего учителя музыки в вузе позволит повысить уровень его исполнительского мастерства в условиях коллективного музицирования как одного из основных компонентов его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: исполнительское мастерство, исполнительская культура, коллективное музицирование, оркестровый класс, профессиональная подготовка будущего учителя музыки, студент-музыкант, художественно-эстетическое образование.

Annotation. The study is devoted to the substantiation of the problem of formation of performing skills of the future music teachers in the context of the orchestral class in the process of training in pedagogical University. In scientific work the analysis of modern researches of the problem. Based on the results of pedagogical research and insights obtained in the course of this article, we present a number of pedagogical conditions, obsecene and the observance of which is in the process of training future teachers of music in high school will improve the level of mastery in terms of collective music-making as a core component of their professional competence.

Keywords: performance art, performing culture, collective music-making, orchestral class, professional training of a future music teacher student musician, artistic-aesthetic education.

Введение. Проблема формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыки разрабатывается учеными-педагогами достаточно давно, однако на сегодняшний день не существует общепринятой методики относительно эффективности формирования исполнительского мастерства в контексте коллективного музицирования. Мнения исследователей довольно часто являются полярными: одни ученые видят повышение мастерства исполнения путем увеличения объема обучения игре на инструменте, другие – в музыкально-исполнительской подготовке, третьи – в целенаправленном формирование комплекса теоретических знаний, практических умений и навыков.

Каждый из вышеуказанных пунктов подчиняет себе другие. Но все это относится к различным концептуальным позициям, подходам, определяющим приоритеты подготовки будущего специалиста. Поэтому, данная проблема не может быть решенной на основе выполненных ранее исследований. Дальнейшего изучения требуют проблемы взаимосвязи формирования исполнительского мастерства и творческого развития личности; вопросы особенностей процесса самореализации будущего специалиста в условиях коллективного музицирования, специфика формирования исполнительского мастерства в музыкальных коллективах разного типа.

Гуманистическая направленность современной профессиональной подготовки будущих учителей музыки раскрывает неотъемлемость и взаимную зависимость процесса формирования исполнительского мастерства студентов и их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Это требует поиска новых форм и методов формирования ключевых компетенций будущих учителей музыки, в частности – исполнительского мастерства, в том числе в условиях коллективного музицирования в оркестровом классе.

Результаты современных исследований составляют методологическую основу для решения указанных педагогических проблем. Их сущность заключается, прежде всего, в построении субъект-субъетные отношения между преподавателем и студентом, ориентированных на сотрудничество, сотворчество, партнерство в творческом взаимодействии, синергию результата от работы в коллективе.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных отдельным составляющим проблемы формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыки в условиях коллективного музицирования, необходимость целостного и концептуального ее осмысления остается все так же актуальной.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование проблемы формирования исполнительского мастерства подготовки студентов в контексте оркестрового класса, поиск перспективных путей совершенствования исполнительского мастерства средствами учебного процесса в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Преподаватель музыки, дисциплин художественно эстетического цикла – одна из самых творческих и сложных профессий. Актуальность проблемы художественно-эстетического

обучения. Малоизученной оказалась учебная и внеучебная мотивация студентов.

Учебная мотивация выступает основой формирования профессионализма у студентов. Молодые люди, вступающие в трудовую деятельность после получения образования, ориентированы на поведение, базирующееся на потребительских запросах. Мотивационной доминантой в профессиональной деятельности остаётся материальная составляющая, в связи с этим наблюдается и выборность той или иной специальности у современного студента.

Учебная деятельность студентов в вузе представляет собой аудиторную учебную деятельность, внеаудиторную обязательную и учебную. Аудиторная учебная деятельность определяется учебным планом, изучаемыми учебными программами и учебно-методическими комплексами (УМК), проводимая под руководством преподавателя, регламентируемая учебным расписанием.

Ряд отечественных и зарубежных ученых предприняли попытки описать и охарактеризовать мотивацию учебной деятельности студентов. Мотивы поступления в вуз были изучены и рассмотрены такими учеными как С.В. Бобровицкой, А.Н. Печниковым, Г.А. Мухиной, М.В. Вовчик-Блакитной и др., динамика изменения мотивов в процессе обучения в вузе изучалась Р.С. Вайсманом, А.И. Гебос и др., отношение студентов к разным учебным предметам Н.И. Мешковым, В.А. Якуниным, и др. [2]

Изучение учебной мотивации студентов Е.П. Ильиным, А.М. Васильковой, С.С. Ивановой и другими учеными выявило такую проблему высшего образования как: на сегодняшний день ценностью становятся не знания, а сам факт наличия диплома и все равно на каком факультете и даже в каком ВУЗе будет получен диплом. Современный выбор будущей профессии у молодежи сегодня зависит от ее престижа и дальнейших возможностей большого заработка.

Даже те студенты, которые выбрали специальность по желанию в процессе обучения в вузе сила их мотивации учения и освоения выбранной профессии снижается.

А.А. Реан по результатам своих исследований описывает две позиции:

1. Наличие положительной учебной мотивации помогает студентам овладеть профессиональными знаниями и умениями даже если их личностные способности не высоки.

2. При высоком уровне развития способностей не может привести к значительным успехам в учебе если учебная мотивация слабо выражена. [1]

Изучая мотивацию В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Дж. Олпорт и др., разделили ее на внешнюю и внутреннюю имея ввиду источник побуждения, где внешняя мотивация тесно связана с внешними условиями, обстоятельствами, стимулами, исходящих от сложившейся ситуации и с сомой ситуацией. Внутренняя мотивация представляет собой психологические свойства субъекта поведения, то есть сам человек.

Мотивация студентов зависит от множества факторов, ученые к ним относят:

- индивидуальные особенности студентов;
- референтную группу;
-уровень развития студенческого коллектива и ценностные ориентации студентов;

Психология

УДК: 159.947.5

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается и конкретизируются особенности мотивационного, рефлексивного компонентов учебной и внеучебной деятельности студентов в современных условиях высшего образования. Данная тема рассматривается с позиций ряда ученых. Представлены результаты социологического опроса студентов ВуЗа.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, внеучебная мотивация, респонденты, студенты.

Annotation. The article reveals and identifies features of motivational and reflective components of educational and extracurricular activities of students in modern conditions of higher education. This topic is considered from the standpoint of a number of scientists. Presents the results of a poll of University students.

Keywords: motivation, learning motivation, extra-curricular motivation, respondents, students.

Введение. Проблемы профессиональной мотивации в настоящее время приобретет особое значение. Именно в ней проявляются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором обратный процесс приобретает приоритетное значение.

Проблема мотивации, мотивов поведения и деятельности – одна из основных в психологии. Не удивительно, что эта проблема с давних пор привлекает ученых и занимает их умы. Ей посвящено огромное количество публикаций и среди них – монографии отечественных авторов В.Г. Асеева, В.К. Вилюнаса, И.А. Джидарьяна, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, Д.А. Кикнадзе, В.И. Ковалёва, А.Н. Леонтьева, В.С. Магуна, В.С. Мерлина, Л.И. Петражицкого, П.В. Симонова, А.А. Файзуллаева, Ш.Н. Чхартишвили, П.М. Якобсона и др., а также зарубежных авторов Х. Хекхаузена, Д. Халла, А.Г. Маслоу и др.

В современных российских условиях наблюдается трансформация учебной и внеучебной мотивации студентов. Перемены, произошедшие в жизни российского общества за последние десятилетия, оказывают большое влияние на ценностные и жизненные ориентации, а также на мотивационные процессы молодежи.

Формулировка цели статьи. Охарактеризовать сущностную характеристику учебной и внеучебной мотивации студентов, представить полученные результаты анкетирования и поднять проблему мотивации студентов высшей школы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации студентов в процессе

образования заключается в том, что процесс обучения будущих учителей музыки в высших педагогических заведениях имеет рассредоточенный характер, каждая из специальностей все еще решает свои узкопрофессиональные задачи вне ориентацией на общую цель подготовки специалиста в области художественной (музыкальной) культуры.

Преодоление сложной ситуации, по нашему мнению, возможно при соблюдении научного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, при понимании весомости роли теоретических и художественно-эстетических знаний в управлении процессом познания и художественного восприятия, при осознании того, что целью художественно-эстетического образования является формирование у студентов сложных стереотипов социально важных чувств, всестороннее развитие личности [8].

Решению проблемы формирования педагогической культуры будущего учителя музыки, полноценного художественного образования, включающего усвоение интегрированных художественно эстетических знаний и умений, развитие художественно творческих способностей, формирование оценочного отношения к художественным и культурным явлениям, воспитание художественных вкусов, исполнительского мастерства, способствует оптимизация подготовки специалиста [1].

Вышеуказанные составляющие профессионализма будущего учителя являются одновременно и требованиями к подготовке выпускника: это должен быть специалист, который не только сам обладает необходимым запасом художественных знаний и умений, но и способен привить любовь к искусству своим будущим воспитанникам, развить у них необходимость в общении с высокохудожественными произведениями, воспитать художественный вкус, способность оценить красоту в любых ее проявлениях, развернуть и активизировать эстетическое поле для применения художественно-творческих способностей на основе усвоенных умений и навыков [5].

Одним из необходимых условий профессиональной подготовки будущих учителей музыки является обращение к искусству, поскольку цели, которые ставит перед собой образование, совпадают с функциями искусства. Процесс обучения не может быть эффективным, если не активизируется личностно-смысловая сфера человека, а искусство в качестве компонента культуры является единственным видом деятельности, создающим целостную картину мира в единстве мысли и чувства [1].

На современном этапе развития музыкальной педагогики отмечается комплексное исследование проблема формирования и совершенствования исполнительского аппарата музыканта-инструменталиста. Исследователи ориентируются также на смежные области знаний: психологию, педагогику, искусствоведение.

Отношение к исполнительскому аппарату формировалось на протяжении долгого исторического времени и изменялось в процессе развития инструментального искусства, совершенствования методов преподавания, научного осознания закономерностей игры на музыкальных инструментах системного анализа исполнительских процессов.

На сегодня необходимым компонентом профессионального становления будущих учителей музыки признано формирование профессионально значимых личностных качеств, способностей и умений, которые повышают компетентность студентов, формируют художественно-эстетическое

восприятие образов искусства, развивают способность к творческой самореализации в процессе анализа и интерпретации произведений искусства.

Преодоление трудностей в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки видится нами в сочетании действий, направленных на развитие аналитических и художественных умений студентов в процессе образования, понимания, интерпретации и осознания ими ценности художественных произведений разных видов, стилей, жанров [6].

Вопросам формирования и совершенствования исполнительского мастерства уделяется в последнее время большое внимание в музыкальной педагогике, эстетике исполнительского искусства. В отечественной педагогике одним из первых исполнительское мастерство как теорию формирования выделил и конкретизировал М.А. Давыдов. По его мнению, «исполнительское мастерство является свободным владением инструментом и собой, эмоционально яркое, артистичное, сотворческое, технически совершенное воплощение музыкального произведения в реальном звучании» [7, с. 29].

Мастерство исполнительства музыканта трактуется как совершенное интонационно-техническое владение всеми средствами выражения содержания музыкального произведения на уровне эстетики эмоционального художественного мышления соответствующей эпохи [7].

Формирование исполнительского мастерства должно произойти в единстве следующих аспектов: эмоционального, рационального и технического. В результате структурного анализа были выделены составляющие исполнительского мастерства будущих учителей музыки, к которым отнесены мотивационно-волевой, операционно-технологический, коммуникативный и деятельностно-творческий компоненты, которые в своем взаимодействии и взаимосвязи обеспечивают целостность данного феномена [2].

Анализ природы исполнительского мастерства будущих учителей музыки позволяет констатировать, что большинство исследователей определяют следующие ее основные характеристики: постоянное совершенствование умений и навыков; высокое развитие музыкальных профессионально-педагогических компетентностей.

Рассматривая профессиональную подготовку будущих учителей музыки, следует понимать, что исполнительское мастерство достаточно индивидуально и неповторимо как и сама личность обучающегося. Педагогам-мастерам присущ индивидуальный стиль деятельности и творческого взаимодействия, который основывается на опыте практической деятельности. Поэтому именно коллективное музицирование становится ведущим средством формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыки.

Высокий уровень формирования исполнительского мастерства в процессе коллективного музицирования в оркестровом классе возможен, если в содержание и формы обучения будут включены следующие аспекты:

1. Интерпретация в составе коллектива. Художественное прочтение произведения предполагает наличие определенного комплекса знаний, умений, навыков, общей и профессиональной эрудиции, практического исполнительского опыта, в результате реализации которых возможен результат – художественное прочтение композиторского текста.

В процессе подготовки студентов исключительное значение имеет их участие в различных ансамблевых составах, где кроме личного исполнительского уровня важными являются навыки ансамблирования,

субъектах Российской Федерации начинают применять статьи Закона об оскорблении чести и достоинства граждан, штрафуя сквернословов.

Во-вторых, постоянная кропотливая воспитательная работа в среде молодежи. Есть шансы, что она подействует. В качестве доказательства можно привести наблюдения автора, когда молодые люди, слышав замечания, сказанные не со злом, без раздражения, говорили: «Извините, мы больше не будем» и продолжали разговор нормальным языком.

В-третьих, лучше всего подойдет цитата из выступления протоиерея Бориса Пивоварова:

А теперь, дорогие друзья, главный вопрос: «Как научиться высокой культуре речи, то есть *доброречию*?» Для этого необходимо не только знать правила и нормы русского языка. Не менее важно — читать и слушать тех, кто оставил нам высочайшие образцы русской словесности! Русская литература очень богата словесными сокровищами. Читая вслух лучшие произведения русских поэтов и писателей, переписывая их под диктовку, изучая содержание этой литературы, можно постепенно и самому научиться правильно писать и говорить чистым и красивым языком. И напротив, если слух наш будет постоянно воспринимать только косноязычные фразы, сленг, жаргон, блатной язык и ненормативную лексику, то о какой культуре речи может идти речь?

И как наше слово отзовется в окружающем мире? Хорошо, если наше слово будет нести в мир радость, свет, добро и любовь. Давайте, друзья, любить свой родной язык и охранять чистоту русского языка! [5]

Литература:

1. Введенская Л.А**.** Культура речи. / Л.А. Введенская. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 448 с.
2. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. Этика – М. Гардарики, 2008. - 472 с.
3. Лихачев Д.С. Заметки о русском (сборник). Д. Лихачев (наследники) Издательство КоЛибри, 2014. - 283 с.
4. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб.: Искусство — СПБ, 1994.
5. Пивоваров Б. Д.С. Лихачев о культуре речи – условия доступа: http://www.orthgymn.ru/publish/rodnoeslovo/likhachev.php

Если мы приняли как реальность, что человек мыслит словами, то становится очевидным, что человеку, заменившему в своем сознании слова, обозначающие предметы, действия, качества, отношения, на пять-шесть матерных слов, просто нечем мыслить. Можно слышать разговоры о том, что все это преходяще. Повзрослеет – материться перестанет, станет нормальным человеком. В этом можно усомниться. Мы довольно часто встречаем солидных по возрасту и положению людей, которые так и не смогли освободиться от въевшегося в кору головного мозга запаса мата, не произнося которого вслух, они не могут связать двух слов.

Вторая сторона проблемы моральная. Вот что по этому поводу говорит Протоиерей Борис Пивоваров: «Представьте, дорогие друзья, что кто-либо из вас идет по улице в чистой, опрятной, новой одежде. И вдруг кто-то по неосторожности или намеренно обдаст Вас грязью. Ваша одежда вдруг примет совсем другой вид, и Вы сами себя сразу же почувствуете по-другому. Неужели Вам сразу же не захочется омыть свое лицо и руки, очистить свою одежду от этой грязи!? Но и душа человека имеет свою невидимую для глаза, но ощутимую для внутреннего чувства одежду. Одежда души каждого человека обдается скверной, когда человек слышит сквернословие. Впрочем, если человек идет в очень грязной одежде или привык всегда ходить только в грязной одежде, то еще какое-то количество грязи, может быть, не так огорчит его, как человека, привыкшего ходить в чистой и опрятной одежде…» [5].

Матерщина это всегда грязь для души и того человека, который употребляет в своей речи непристойные выражения, и для окружающих. Мат это всегда отрицание моральных ценностей. Если мы считаем Высшей ценностью жизнь человека, то женщина, подарившая жизнь, у всех народов почитается, пользуется любовью и уважением. До какой же степени отрицания всего святого надо дойти, чтобы использовать выражения «по матери»?

Другие матерные слова обладают такой же разрушительной силой. То, что в любом обществе стало интимным и не выставляется напоказ, а погружено в необходимую тайну, произносится вслух походя. В этом случае происходит разрушение самого первого из слоев морального сознания – чувства стыда. Совесть вообще, как говорят, «отдыхает». Известна нетерпимость Д.С.Лихачева к ненормативной лексике. В одном из интервью 1976 года он сказал: «Если бесстыдство быта переходит в язык, то бесстыдство языка создает ту среду, в которой бесстыдство уже привычное дело».

Не происходит воспитания души, если сознание не поднимается выше пояса. Для того чтобы воспринять замечательные слова Иммануила Канта: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, - это звездное небо надо мной и моральный закон во мне», надо поднять свое сознание к звездам.

Выводы. Для того, чтобы решить обозначенную проблему необходимо ее осознать не только теми, кто по своему долгу защищает чистоту русского языка и каждодневно в своей профессиональной деятельности соприкасается с молодыми людьми. Осознание проблемы должно произойти на национальном уровне. Для этого необходимо привлечь большие силы.

Само решение видится по трем направлениям.

Во-первых, создание среды, нетерпимой по отношению к нарушителям норм человеческого общения. Первые ласточки уже прилетели. В некоторых

осознание своей роли в исполнительском коллективе, психологического контакта и гибкого взаимодействия исполнителей между собой и коллектива с дирижером.

2. Солирование в сопровождении коллектива предусматривает высокохудожественное и технически совершенное исполнение ведущей партии с учетом художественной целостности в тесном взаимодействии с руководителем и исполнительским коллективом.

3. Дирижерская практика. Важным условием подготовки специалиста является обеспечение педагогических условий, в которых участники исполнительного процесса ощущали бы себя не только как инструменталисты, но и реализовали себя в роли руководителей отдельных партий или всего коллектива. Подобный опыт станет ценным практическим достоянием и предоставит дополнительные перспективы для самореализации будущего педагога в качестве руководителя и организатора художественно-исполнительского процесса.

4. Совершенствование навыков художественно-исполнительской и педагогической импровизации, создающих условия для творческого развития учителя.

5. Учебно-техническое музыкальное творчество. Данная форма работы не только побуждает к применению на практике художественных навыков с последующей возможностью их слухового контроля, непосредственной оценки художественного результата, но и является хорошей подготовительной формой работы над созданием исполнительского репертуара коллективов в предстоящей педагогической работе, которая включает:

1) моделирование технических упражнений на проблемные виды техники с целью отработки конкретных исполнительских приемов;

2) создание собственных вариантов транскрипций и аранжировок произведений или их разделов;

3) работа над обработками заданного тематического материала (компоновка в пределах заданных параметров, стилевых ориентиров, жанров, форм и т. д);

4) создание собственных оригинальных композиций [3].

6. Анализ и художественная оценка художественных произведений (в том числе и собственных). Для анализа следует предоставлять и исполнение собственного музыкального коллектива, а также осуществлять сравнительно-интерпретационные характеристики концертных исполнений, аудиозаписей [4].

Коллективное музицирование становится ведущим средством формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыки благодаря обеспечению и соблюдению таких педагогических условий, как:

- последовательное мотивационное совершенствование учебной деятельности студентов в оркестровом классе;
- обеспечение творческого взаимодействия руководителя оркестра и его участников, гармоничного взаимодействия оркестрантов;
- применение индивидуального подхода к формированию исполнительского стиля руководства музыкальным коллективом;
- систематическое привлечение студентов к различным формам концертной деятельности;
- побуждение студентов к организации коллективного музицирования будущих воспитанников [3].

Выводы. Таким образом, формирование исполнительского мастерства будущих учителей музыки в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе актуализирует вопросы творческого взаимодействия преподавателя и студента в процессе коллективного музицирования.

Уровень исполнительского мастерства возрастает благодаря достижению органического единства эмоционального, рационального и технического аспектов в сфере творческой исполнительской деятельности.

На основе анализа научных позиций современных исследований в области педагогики, посвященных проблемам коллективного музицирования и формирования ключевых компетенций будущих учителей музыки, можно придти к выводу, что формирование исполнительского мастерства является одной из весомых актуальных проблем педагогики искусства на данном этапе ее развития.

Результаты современных исследований и данной работы позволяют утверждать, что для развития высокого уровня исполнительской культуры будущего учителя музыки в процессе коллективного музицирования в оркестровом классе и обогащения художественно-интерпретационных умений музыканта необходимым условием является учет влияния на формирование личности исполнителя эмоционально-эстетических факторов постижение музыкального искусства и опора на них в учебно-воспитательном процессе.

Литература:

1. Горлинский В.И. Модернизация системы музыкального воспитания и образования в современной России: актуальные проблемы переходного периода. – М., 1999. – С. 74.
2. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство / Грум-Гржимайло Т.Н. – М.: Знание, 1984. – 160 с.
3. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: учеб. пособие. – Новосибирск, 1985. – 86 с.
4. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ. – Новосибирск: Наука, 1992. – 125 с.
5. Климов, Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): уч. пособие / Е.А. Климов. – М.: МПСИ, 2006. – 176 с.
6. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. – М.: Музыка, 1979. – 192 с.
7. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. – М.: Музика, 1996. – 74 с.
8. Сулейманов, РФ. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: автореф. дис. ... д-ра психологич. наук / РФ. Сулейманов. – СПб., 2004.

вреда не приносит: *Брань очей не выест***.** Она как бы даже помогает в работе, без нее не обойдешься: *Не выругавшись***,** *дела не сделаешь***;** С другой стороны, пословицы предостерегают: *Спорить спорь***,** *а браниться грех***;** *Не бранись***:** *что исходит из человека***,** *то его и поганит* [1, с. 8]

Церковь, правительственные учреждения, официальные инстанции всячески препятствовали употреблению бранных, особенно нецензурных, непечатных слов. Во времена советской власти нецензурные слова запрещено было печатать в художественной литературе, в газетах, журналах, использовать в передачах по радио и телевидению.

В какие-то периоды засорение языка бранными словами получало особое распространение и вызывало протест со стороны писателей, ученых, преподавателей и всех тех, кого волновала судьба русского языка, состояние общей культуры речи. Вероятно, мы живем в такой период. Матерщина стала повсеместной, причем, все больше ругаются женщины и даже девочки, девушки, и их отнюдь не единицы. Нормой общения между студентами и студентками стало употребление матерных выражений в самой жесткой форме.

Мы дошли до того, что некоторые деятели культуры (?) потакают матерщинникам, считают брань характерной, отличительной чертой русского народа. По этому поводу можно возмущаться сколько угодно, но правильнее будет разобраться в некоторых существенных моментах.

Склонность молодых людей употреблять в своей речи матерные выражения, которые семантически являются названиями половых органов и сексуальных действий, имеет под собой психологическую основу. В период полового созревания то, что находится глубоко в подсознании, актуализируется, переходит в область сознательного и вербализируется.

Не встречая тормозящего воздействия со стороны внешнего окружения и собственных моральных табу, вербализация сексуальной сферы закрепляется на поверхности сознания и служит легко доступным материалом для построения разговорной речи. Можно наблюдать достаточно длинные малосодержательные диалоги молодых людей, в которых обычные слова заменяются на матерные. Если же требуется употребить в разговоре какие-то значащие слова, то мат выступает в качестве связующих звеньев между ними, или в качестве слов-паразитов.

Какую опасность для психики молодого человека представляет такое подчас бездумное употребление матерных выражений? Психологи и нейрофизиологи экспериментально доказали совместную актуализацию при построении и восприятии речи "зон знания", "памяти" и эмоций". Можно, не используя какой-либо аппаратуры, проделать такой опыт: закрыв глаза, произносите слова «грязь», «мразь», «слякоть», «тоска». Через пару минут вы почувствуете, как изменилось ваше настроение. Хотим мы, или не хотим, каждое произносимое нами слово вызывает в сознание соответствующий образ и его эмоциональную оценку.

Теперь можно представить содержание сознания молодого человека, который в своей повседневной разговорной речи использует только названия половых органов и обозначения сексуальных действий. И без того не очень обширный словарный запас полностью блокируется, и как следствие чрезвычайные затруднения при попытке построить сколько-нибудь связную речь на семинаре или зачете.

интерес представляет работа Ю. М. Лотмана, «Беседы о русской культуре»[4]. Автор подробнейшим образом рассмотрел и описал быт и нравы, обыденную культуру России XVIII–XIX веков в контексте мировой культуры. Им рассмотрены общественная и образовательная системы, мода, этикет, обычаи (обряды), а также исторические события и личности в свете обыденной культуры.

Своеобразным зеркалом обыденной культуры служит разговорная речь - особая функциональная разновидность литературного языка. Если язык художественной литературы и функциональные стили имеют единую кодифицированную основу, то разговорная речь противопоставляется им как некодифицированная сфера общения.

Кодификация - это фиксация в разного рода словарях и грамматике тех норм и правил, которые должны соблюдаться при создании текстов кодифицированных функциональных разновидностей.

Нормы и правила разговорного общения не фиксируются. Поэтому разговорная речь - это спонтанная литературная речь, реализуемая в неофициальных ситуациях при непосредственном участии говорящих с опорой на прагматические условия общения.

Языковые особенности разговорной речи столь существенны, что породили гипотезу, согласно которой в основе разговорной речи лежит особая система, не сводимая к системе кодифицированного языка и не выводимая из нее. Поэтому во многих исследованиях разговорную речь называют разговорным языком, который может значительно отличаться от языка литературного.

Можно видеть, что при таком подходе возникает опасность снижения требований к разговорной речи и молчаливого или гласного разрешения употребления в ней различного рода жаргонов и нецензурных выражений. Однако следует помнить, что разговорная речь имеет свою эстетическую атмосферу, которая обусловлена глубинными процессами, соединяющими человека с обществом и культурой.

Не будем забывать, что разговорная речь является незаменимым компонентом коммуникативной сферы общения, служит средством передачи значимой информации. С этой точки зрения характеристика совокупности знаний, навыков и речевых умений человека культура его речи определяется следующим образом: это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

Высокая культура речи, связанная с умением "правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка" (С. И. Ожегов) невозможна без соблюдения определенных правил общения. Одним из распространенных нарушений правил речевого общения является использование в разговорной речи так называемых нецензурных выражений. В настоящее время, когда государственная цензура отменена, правильнее их называть матом, или, как говорят в народе, бранными словами.

В русском языке слово *браниться* многозначно. Помимо значения «ссориться» оно означает «произносить бранные слова, ругаться». Отношение к брани у народа двойственное. С одной стороны, пословицы подчеркивают, что брань — обычное дело: *Брань не запас, а без нее ни на час.* Она особого

Педагогика

УДК 800.378.662

кандидат педагогических наук, доцент Кушнарева Татьяна Ивановна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО ВЕТЕРИНАРИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ВУЗАХ

Аннотация. В результате исследования текстов для обучения чтению англоязычных источников по проблемам ветеринарной медицины мы определили тематические группы терминов для названия: органов животных, лекарственных препаратов, различных состояний животных, болезней и другие. Также определены основные способы образования терминов.

Ключевые слова: термины, способы образования терминов, терминологичность, умения чтения, обучение чтению будущих ветеринарных врачей.

Annotation. Researching the texts for training skills in future veterinarians to read English texts on specialty we have grouped lexical sets of terms for bodies of animals, medicinal substances, various conditions of animals, illnesses and others.

Keywords: terms, term formation, termhood, reading skills, training skills in future veterinarians.

Введение. Профессионально ориентированное чтение является наиболее распространенным и важным способом иноязычной коммуникации, которым должны овладеть студенты неязыкового высшего учебного заведения (ВУЗа). В этой связи особое значение приобретает изучение особенностей лексики текстов на иностранных языках для обучения чтению материалов учебников по специальности, профессиональных изданий, научных статей, материалов Интернета.

Значительное место в лингвистических исследованиях отводится изучению терминосистем, возникающим в результате стремительного развития научных направлений, или новых производственных или общественных реалий. Что касается терминологии ветеринарной медицины на английском языке, то исследования по данной теме практически отсутствуют. Однако сейчас в большинстве сельскохозяйственных высших учебных заведений ведется подготовка студентов по направлениям: ветеринария, ветеринарно-санитарная экспертиза, зоотехния. На занятиях по предмету «Английский язык» студенты овладевают основами специальной терминологии на английском языке.

Формулировка цели статьи. Цель нашей работы заключается в исследовании главной особенности профессиональных текстов – терминологичности. Предметом исследования являются тексты для обучения чтению по специальности «Ветеринария». Объектами исследования выступают термины ветеринарной медицины.

Поэтому перед нашим исследованием стоят следующие задачи: 1) отбор типичных образцов профессионально ориентированных текстов;

2) распределение профессиональной лексики по тематическим группам; 3) анализ частей речи, которые формируют термины.

Для достижения поставленной в работе цели были использованы следующие методы научно-теоретического уровня исследования: 1) аналитические: анализ теоретической литературы по лингвистике, анализ всех видов профессионально ориентированной деятельности студентов факультета ветеринарной медицины в Академии биоресурсов и природопользования (АБиП); 2) обобщающие: синтез и формализация результатов исследования; 3) интерпретация результатов исследования.

Изложение основного материала статьи. Проработанные нами научные тексты ветеринарной тематики с использованием специальных словарей дают возможность утверждать, что характеристика языка научного стиля включает следующие признаки: соответствие нормам литературного языка, монологический характер изложения, высокий процент терминологической лексики; тесная связь отдельных частей высказывания, что достигается широким использованием сложных предложений, служебных слов. Таким образом, вышеуказанные характеристики присущи текстам, которые служат базой для обучения Профессионально тированному чтению будущих ветеринарных врачей.

Одним из средств обучения будущих ветеринарных врачей чтению англоязычных Профессионально ориентированных источников служит языковой материал, ведущим и постоянным признаком которого является терминологичность, то есть наличие терминологической лексики.

Анкетирование преподавателей факультета ветеринарной медицины АБиП и сотрудников ветеринарных клиник (г. Симферополь) подтверждает, что специалистам ветеринарной медицины необходимо читать на иностранном языке рекламы (83 % от опрошенных), инструкции (71 %), периодические издания (70 %), специальные виды профессиональных изданий (66 %), аннотации (64 %), учебники (63 %), рефераты (59 %), монографии (31 %).

Мы отобрали по жанровым признакам следующие тексты: статьи, информацию о лекарствах, болезнях, специальных мероприятиях, а также инструкции, сообщения о книгах из 127 оригинальных источников: учебников, газет, специализированных журналов, инструкций для ветеринарных врачей, материалов Internet. Анализ терминов из данных источников позволил распределить их по тематическим группам (см. табл. 1).

Можно ли считать, что содержание морального сознания формируется у человека стихийно? Точно так же, как и другие компоненты сознания, моральные понятия и нормы усваиваются человеком в процессе социального взаимодействия и общения с другими людьми – носителями этих понятий и норм. Этими людьми для индивида являются, прежде всего, родители, учителя в школе, а также люди, входящие в так называемую референтную группу.

В этом же направлении действует вся культурная среда, окружающая социализирующегося индивида: литература и искусство, кино и телевидение, средства массовой информации. Почти все перечисленные факторы воздействия на индивида имеют в своей основе вербальный компонент от краткого «нельзя», сказанного родителем, до учения Иисуса Христа, изложенного в Библии. Отсюда следует, что культура речи как в окружающей индивида среде, так и его собственная воспринятая и усвоенная, имеет огромное значение для формирования морального сознания.

А.Гусейнов и Апресян Р.Г., суммируя взгляды на специфику норм морали, пишут следующее.

Во-первых, нормы морали, в отличие от других регуляторов поведения, побуждают человека к совершенству, в широком смысле слова добру.

Во-вторых, нормы морали возникают как результат свободной, волевой активности человека, а не как результат известного рода естественной причинности.

В-третьих, нормы морали не утилитарны, не являются средством достижения какого-либо полезного результата. Словом, не полезность определяет выбор нравственных норм, а, напротив, нормы морали определяют, какие практические цели человек должен ставить перед собой. В этом отношении нормы морали носят безусловный характер.

В-четвертых, нормы морали побуждают, обязывают человека жить сообща с другими людьми согласно "золотому правилу" нравственности, они также очерчивают для человека сферу безусловно запретного поведения.

Наконец, в-пятых, нормы морали носят автономный, а не гетерономный характер, в отличие от других видов норм. Говоря другими словами, моральные нормы в своем обязующем значении являются самообязательствами человека, моральные нормы не допускают разведения субъекта и объекта нравственных требований.

Общность или отдельные индивиды, устанавливающие и санкционирующие нравственную норму, как правило, и являются той общностью и теми индивидами, которые эту норму исполняют [2, с. 361].

Понятие «культура речи» рассматривается в двух значениях: первое - это владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и. содержанием речи. Во втором значении - это раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры.

В представленной работе «культура речи» обсуждается с точки зрения первого значения. В таком случае культуру речи необходимо рассматривать как часть общей культуры социума, его обыденной культуры. В этом случае под «обыденной культурой» логично понимать ту сферу культурной жизни, которая связана с бытом и обыденным сознанием. В этом плане определенный

результате чего достигается познание и преобразование окружающей действительности.

Функция сознания заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, что обеспечивает *разумное регулирование поведения и деятельности человека***.**

В сознание человека включено *определенное отношение к окружающей среде***,** *к другим людям*. Обратим внимание на выделенные курсивом слова, поскольку в них содержится связующее звено между сознанием вообще и моральным сознанием.

Сознание развивается у человека только в социальных контактах. Оно возможно лишь при использовании языка, речи, возникающей одновременно с сознанием в процессе совместной деятельности.

Выделяют два слоя сознания. Это бытийное сознание (сознание для бытия) и рефлективное сознание (сознание для осознания), включающее в себя: значение и смысл. Значение – это содержание общественного сознания, усваиваемое человеком. В него входят операционные значения, предметные, вербальные, житейские и научные значения – понятия. Вероятно, сюда же относится и моральные понятия.

Смысл – это субъективное понимание и отношение к ситуации или информации. Отсюда следует, что и моральные ценности каждым отдельным человеком должны быть лично *осмысленны*, чтобы перейти в сферу его морального сознания. По мнению Сократа, зло человек делает только по неведению. Того, кто *познал*, что есть плохое, а что доброе, никто (ничто) не заставит поступить плохо. Если этого знания недостаточно, то речь идет о пороке.

Венцом развития сознания является формирование самосознания, осознание собственного «Я», которое одновременно является и предпосылкой и следствием социальных связей (взаимодействия с другими людьми). Обладая определенными качествами и осознавая их в образе «Я», индивид пытается оптимальным образом встроиться в социальную среду, из которой он получает сигналы одобрения или неодобрения, и, в свою очередь, корректирует образ «Я». Однако эта коррекция возможна лишь при достаточно развитом моральном сознании.

Существует два довольно близких механизма внутреннего самоконтроля – стыд и совесть. В стыде отражается осознание человеком своего несоответствия некоторым принятым нормам. Однако стыд полностью сориентирован на мнение других лиц, которые могут выразить свое осуждение по поводу нарушения норм.

Логика совести иная. Совесть – это голос другого «Я» человека, той части его души, которая не обременена заботами о хлебе насущном. Совесть – это ответственность человека перед самим собой, но собой как носителем Высших универсальных ценностей, среди которых главными выступают сама человеческая жизнь, любовь и свобода.

Высшие ценности служат точным ориентиром для понимания, что такое добро и что такое зло, справедливость, счастье и т.д. Моральные нормы и правила опираются на авторитет общественного мнения, которое характерно для данной конкретной культуры в данное время, но могут существовать лишь при их интериоризации в моральное сознание отдельной личности.

Таблица ***1***

Тематические группы ветеринарных терминов в профессионально ориентированных текстах

Термины для обозначения	Процентное содержание
1) органов животных	24 %
2) различных признаков	19 %
3) лекарственных и других веществ	10 %
4) различных состояний животных	9 %
5) животных	6 %
6) болезней животных	6 %
7) методов исследования	6 %
8) продуктов для кормления животных	3 %
9) действий	3 %
10) материалов, аппаратов и инструментов	2 %
11) техники обезболивания и операций	2 %
12) процессов, происходящих в организме животных	2 %
13) внешнего вида животных	1 %
14) ветеринарных наук	0,8 %
15) симптомов болезней	0,2 %
16) другое	6 %

Нами определены термины, образованные следующими способами:

I. Термины, образованные лексико-семантическим способом.

Данный способ образования терминов – это результат терминологизации общеупотребительных слов, то есть вторичной номинации. Различают два основных вида вторичной номинации – метафору и метонимию. Известно, что в результате терминологизации общеупотребительные слова могут сохранить связь с первоначальным значением или полностью потерять его.

При анализе терминов необходимо учитывать такое качество, как образность. Помимо внесения в научный текст эмоциональных и эстетических элементов, образность имеет также существенное семантическую нагрузку, раскрывая, дополняя и уточняя существующие понятия. Отвечая задаче научного повествования, образные словообразования являются носителями информации, действенными средствами возбуждения умственной деятельности и воображения читателя. В этом заключается их функциональная целесообразность. При анализе образности в научном стиле необходимо иметь в виду ее чисто рациональный характер, который проявляется в наличии специфических ограничений в использовании образного словоупотребления. Эти ограничения проявляются прежде всего в том, что научная проза имеет тенденцию к использованию языковой образности, не вызывает каких-либо дополнительных эмоционально окрашенных ассоциаций. Использование языковой образности строго ограничено функциями ее употребления.

I.1. Метафора. Метафорическое словоупотребление в научных текстах связано как с объективными факторами (контекст, сфера знания), так и с

субъективными (взгляды автора и его пониманием природы метафоры). Становление концепции научной метафоры связывается с периодом разрушения представления о метафоре как устойчивом тропе, целью использования которого являлось повышение экспрессии высказывания. Метафора возникает в процессе аналогии, т. е. словесно-образной наглядности, основу которой составляет какая-то картина, эпизод, факт, событие. Конкретная картина – ключ к пониманию лингвистического материала.

Научные метафоры – это слова или словосочетания, которые употребляются в переносном смысле для названия понятия в научной терминосистеме по сходству определенных признаков.

В текстах по ветеринарной медицине мы встречаем следующие метафоры: optimistic/pessimistic (Do Dogs Show an Optimistic or Pessimistic Attitude to Life?) – метафора по сходству эмоциональных впечатлений, pad – подушечка (связь со значением сохранена только частично, поскольку здесь присутствует перенос только отдельных качеств, то есть мягкая, округлой формы, первоначального понятия на часть тела животного), guide dog – собака-поводырь (функция такой собаки – вести человека в нужное ему место назначения).

I.2. Метонимия. Метонимия – это троп, построенный на переносе значения по смежности, то есть на основе тесной внутренней или внешней связи между сопоставимыми понятиями. Примерами воспроизведения образности в тексте по ветеринарной медицине служат следующие: working – производительный, результативный, bait – приманка (действие со значением «приманить» выражается через объект, предназначенный для привлечения дичи), handling – конкурс хендлеров.

I.3. Топонимия. Топонимия – это совокупность названий-топонимов на определенной территории. Среди топонимов выделяются следующие классы: астронимы (названия городов), гидронимы (названия рек), дромонимы (названия лесов), урбанонимы (названия внутригородских объектов), годонимы (названия улиц), агоронимы (названия площадей), дромонимы (названия путей сообщения), антропотопонимы (названия географических объектов, основанные на именах лиц). Топонимика интересует нас в первую очередь из-за ее непосредственной связь с языком.

В текстах по ветеринарии употребляются определительные компоненты, которые отражают топонимы, служащие источниками для названий, например, пород собак: Airedale Terrier – эрдельтерьер (от Aire — название реки и dale — долина); Shetland sheepdog, Sheltie – шелти, шетлендская овчарка (от Shetland Islands – Шетландские острова).

I.3. Эпонимы.

Мы рассматриваем эпоним (гр. eponymos – дающий имя, название) как термин или понятие, образованное (по крайней мере частично) от какого-либо имени собственного (фамилия или географическое название).

В ветеринарной медицине эпоним употребляют давно и постоянно. Авторские названия охватывают широкий спектр анатомических образований от важнейших узловых к менее важных для практической медицины. Но знание этих названий для дипломированного врача, преподавателя, ученого важное прежде всего с профессиональных позиций. специалисты применяют термины-эпонимы, что способствует их профессиональному становлению, повышает интеллектуальный уровень ветеринарного врача, ведь в эпонимом –

«личность», основанное на латинском «persona», в буквальном переводе означает «через звук», т.е. через речь человека. Отсюда следует, что одной из важнейших, внешне проявляемых, характеристик личности является его речь и то, что подразумевается под культурой речи.

В статье «О языке устном и письменном, старом и новом» Дмитрий Сергеевич Лихачев писал: «Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит. Если мы *замечаем* манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры» [3].

Общение в психологии определяется как процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый их потребностями в совместной деятельности**.** Исходя из сложности процесса общения, в нем выделяются три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь в письменной и устной форме, которая является самым универсальным и естественным средством коммуникации для человека. При этом особое значение приобретает степень общности понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса.

Коммуникация как сторона общения возможна лишь при условии, что общающиеся стороны обладают единой или сходной системой кодирования и декодирования информации, т.е. «говорят на одном языке».

Для общающихся индивидов важно, чтобы знаки и закрепленные за ними значения были известны всем участникам общения и, тем самым, обеспечивалась бы возможность взаимопонимания. При этом становится очевидным, что богатый словарный запас, точность речи, ее выразительность (культура речи) становятся важнейшим фактором взаимопонимания и эффективного взаимодействия, что характеризует интерактивную и перцептивную стороны общения.

Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установлению на этой основе взаимопонимания. Именно об этом идет речь в процитированном выше отрывке из статьи Д.С.Лихачева.

В целом общение может выступать как фактор, согласующий деятельность или дезорганизующий ее. Получается так, что и дела наши во многом определяются умением говорить, убеждать, слушать, понимать другого человека, его нужды и чаяния.

Формулировка цели статьи. Цель статьи показать взаимосвязь культуры речи (или ее бескультурье) на формирование морального сознания молодежи.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем характеризовать моральное сознание человека, необходимо, хотя бы в общих чертах, остановиться на понятии «сознание».

Сознание – это высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, формирование у человека внутренней модели внешнего мира, в

Дальнейшее использование метафорических приемов зависит от дальнейшего плана и долгосрочных задач, которые ставит перед собой терапевт в рамках данной проблематики и возможностей групповой работы.

Выводы. В групповой работе с подростками эффективно использовать моделирование на основе метафоры исследуемой проблемы. Выбрав базовую метафору и работая с этой метафорой, можно продемонстрировать неконструктивные и неэффективные поведенческие стратегии, а также опробовать новые, более адекватные жизненные стратегии участников группы.

Литература:

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
2. Гусев В. Средство от бедности. Психология финансовых отношений. – Симферополь: Терра Таврика, 2004. – 92 с.
3. Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Пер. с англ. Т.К. Кругловой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 144 с.
4. Пономарева Е.Ю. Возрастной кризис подростка: эмоциональные барьеры // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – вып. 46. – Ч.1. – 412с. – С. 121-131.
5. Роджерс К. О групповой психотерапии // В сб. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест. М.: АСТ, 2001. - С. 434-474.
6. Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А. Метафорическая психотерапия. – М.: Психотерапия, 2011. – 416 с.

Психология

УДК:159.922.8

доктор медицинских наук, профессор Григорьев Георгий Павлович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждается проблема психологической взаимосвязи культуры речи, в частности широкое распространение нецензурных выражений, и формирования морального сознания у молодых людей.

*Ключевые слова***:** культура речи, нецензурная брань, моральное сознание.

Annotation. In article is discussed problem psychological intercoupling the culture of the language, in particular broad spreading the unprintable expressions, and shaping the moral consciousness beside young people.

Keywords: culture of the language, unprintable swearing, moral consciousness.

Введение. Проблема взаимосвязи речи человека с его моральным сознанием возникла не сейчас. Интересно отметить, что современное понятие

это часть истории, культуры, которые создавались, начиная с древнейших времен великими сподвижниками ветеринарной медицины.

Примеры данного способа образования: Dunker (Norwegian Hound) – дункер, норвежская гончая, выведенная Вильгельмом Дункером; Doberman – доберман, порода служебных собак, выведенная Луисом Доберманном.

II. Терминологические единицы, образованные морфологическим способом. Морфологический способ – это образование новых терминов от уже существующих:

а) путем присоединения к корню или к основе слова приставки или суффикса,

б) путем соединения двух или более корней или основ в одно сложное слово с помощью соединительных элементов.

В рассмотренных нами текстах мы выделили термины, образованные от одной или нескольких основ или с помощью словообразовательных аффиксов: exhibitor (суффикс -or) – экспонент (выставки), well-angulated (словосложение) – правильные (об углах конечностей), overangulated (словосложение) – острые (об углах конечностей).

III. Термины, образованные синтаксическим способом.

Синтаксический способ терминообразования – это использование словосочетаний для названия научных понятий. Наиболее часто встречаются термины, образованные по следующим моделям:

– «прилагательное + существительное»: ***interorbital furrow –*** *межглазничная борозда****, general appearance –*** *общий вид****,*** abrupt stop (переход от лба к морде) **–** резкий переход;

– «существительное + существительное»: ***head types*** – *типы головы****,muzzle face*** – *морда****, tooth system*** – *зубная система****.***

IV. Ретерминологизование лексемы. Ретерминологизация – это перенос терминов, взятых из близких терминосистем, в ветеринарную терминологию: instinct - инстинкт (из терминосистемы психологии), producer - питомник (из терминосистемы биологии), trotter - рысак (из терминосистемы иппологии), innate - врожденный (с терминосистемы генетики).

Результаты исследований. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что наиболее распространенными в Профессионально ориентированных текстах для чтения на 1-2 курсах ВУЗа являются термины, которые называют органы животных (24 %), меньше всего распространенными – термины для названия симптомов болезней (0,2 %).

Анализ терминов-словосочетаний позволяет сделать вывод о том, что наиболее распространенными в текстах для обучения Профессионально ориентированному чтению (50 %) являются двучленные термины по модели: Adj + N: abdominal cavity - брюшная полость; arterial pressure - артериальное давление; medical drugs - лекарственные вещества; young animals - молодняк.

Общеупотребительные слова в исследуемых текстах приобретают обобщенное значение: при назывании предмета или явления автор имеет в виду не какой-то конкретный предмет, а обобщенное понятие о целом ряде таких явлений (например, chicken bluecomb disease, bony framework, blackleg). Их усвоения студентами факультета ветеринарной медицины содержит в себе определенные трудности вследствие своей низкой частотности, что необходимо учитывать при отборе текстов для Профессионально ориентированного чтения.

Установлено, что омонимия и полисемия почти не свойственны терминосистеме ветеринарной медицины, но необходимо подчеркнуть, что в отличие от нежелательной полисемии, омонимии, антонимия сознательно конструируется в терминосистеме, поскольку с ее помощью можно моделировать сложные родо-видовые отношения: hyperglycemia - hypoglycemia, high blood pressure - low blood pressure, hornless - horned.

Результаты проведенной работы также свидетельствуют о том, что лексико-семантический способ терминообразования составляет 40 %, синтаксический – 28 %, ретерминологизация – 20 %, а морфологический – 12 % среди изученных терминов.

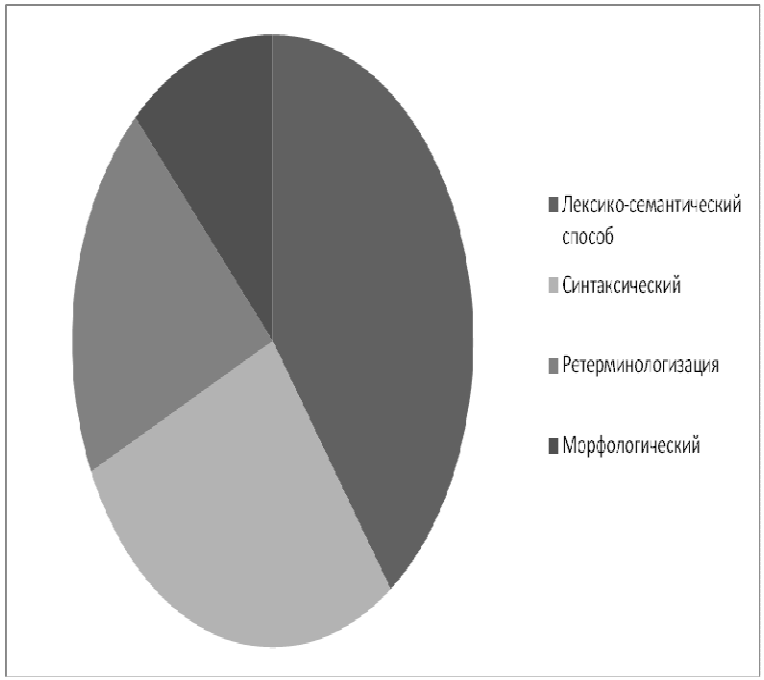


Рис. 1. Способы терминообразования профессиональной ветеринарной лексики

Выводы. В результате исследования терминологичности текстов по ветеринарии отобраны типичные образцы Профессионально ориентированных текстов, профессиональная лексика которых распределена по тематическим группам. Также определены наиболее распространенные части речи и состав ветеринарных терминов.

Профессиональные ветеринарные термины английского языка могут быть образованы основным способами: лексико-семантическим, морфологическим, синтаксическим, ретерминологизацией. Наше исследование показало, что

настоящие дела каждого из нас востребованы в обществе, но не все умеют осознавать свое призвание: «Дело - …это то, к чему стремится наш дух, то, что является самым естественным его проявлением. Профессия – некое подобие формы, то, во что дело может влиться, воплотиться…оформиться» [2, С. 81]. Есть дело – защищать, которое может быть реализовано в таких профессиях, как военный, адвокат, сотрудник службы охраны, футболист и т.п. Профессии могут исчезать, устаревать, а дело остается. Осознание того, к чему именно, к какому делу у человека есть склонность, дает ему уверенность и спокойствие в быстро изменяющемся мире. А также позволяет ему увидеть области применения своего дела, их варианты. Групповая работа с подростками была разделена на следующие этапы.

1. На подготовительном этапе после знакомства, формулирования целей и задач групповой работы, определяем правила поведения и взаимодействия в группе.

2. Далее подросткам предлагается ряд алгоритмов для прояснения и определения своего дела. Каждому необходимо ответить на следующие вопросы:

1. *Чем вы занимаетесь в свободное время**?***

2. *Чем вы любите заниматься**,** когда вас никто не контролирует**,** за вами не наблюдают**?***

3. *Что вам хотелось бы**,** чтобы благодаря вам происходило в этом мире**? [4].***

4. *Какие профессии у твоих родителей**?***

5. *Что для тебя выбрали родители**?** Какую профессию выбрать тебе советуют твои родители**?***

3. Затем следует мини-дискуссия на тему «Дело и профессия: чем они отличаются?». В ходе обсуждения поставленной проблемы, участники группы проясняют для себя смысл понятий, а также с помощью ответов на ранее поставленные вопросы пытаются определить свое дело и профессии, которые соответствуют этому делу.

4. На следующем этапе используется предметная метафора (чемодан с различными предметами, символизирующими профессии). Задание: 1) выбери из чемодана (вслепую) 3 предмета; 2) выберите для второго участника в вашей паре 3 предмета из чемодана, которые, как вам кажется, «ему подходят», соответствуют его характеру и т.д. Прокомментируй свой выбор: нравится-не нравится; полезно-бесполезно; кому этот предмет больше подходит? Можешь ли ты его «вручить» этому человеку с разумными доводами, для чего ему это необходимо и т.д. Каждый предмет символизирует определенную профессию, а слепой выбор предметов самим подростком и его напарником – неконструктивные стратегии выбора профессии: «за компанию с другом», «модно, престижно», «так посоветовали родители» и т.п.

5. Для того, чтобы осознать конструктивные стратегии выбора профессии, применяется открытый выбор предметов из чемодана, символизирующих то, дело, которое для каждого прояснили на предыдущих этапах групповой работы. На заключительном этапе работы с предметной метафорой для каждого участника проигрывается ситуация невозможности адекватного применения предмета, выбранного вслепую, в рамках того дела, которое нравится данному участнику. А также ограниченные возможности применения для предмета, подобранного «напарником».

а также доминирование негативных эмоций [4, С. 125]. Подростку также присущи умеренные проявления нетерпимости к неопределенности, фрустрационной интолерантности, коммуникативной агрессивности, агрессивности в отношениях, фрустрации, ригидности, тревожности [4, С. 129].

Тимошенко Г. и Леоненко Е. указывают на то, что великолепный эффект дает применение в терапевтическом процессе предметных метафор. Их неоспоримыми достоинствами являются очевидность и реалистичность. А у клиента нет возможности их оспорить или им не поверить. Сложность конструирования и использования такого рода метафор состоит в том, что предметная метафора должна быть создана с использованием известных человеку и совершенно непреложных законов материального мира. При конструировании предметных метафор используется следующий алгоритм:

1) вычленить те важные свойства некоторого жизненного феномена, которые будет обнаруживать предметная метафора;

2) выделить характеристики этих свойств, которые будут затем представлены в предметах;

3) подобрать соответствующие предметы [6, С. 340].

Но самым сложным для терапевта все же остается придумать действительно яркую, эффектную и убедительную метафору.

В работе с информацией терапевт сталкивается с задачей помощи клиенту в поиске новых адекватных определений при использовании конструктивных вербальных метафор. На этом этапе важно не предлагать, а тем более, не навязывать клиенту свои представления или определения в качестве образца, не позволяя клиенту самому найти это определение, приложив усилия, а также свои определения терапевт должен формулировать в парадоксальной форме, создавая дополнительное терапевтическое напряжение.

Опыт проведения метафорической групповой работы опишем на примере решения задач по профориентации для группы подростков. Цель профориентационной работы – помочь сформировать психологическую готовность к совершению осознанного выбора профессии. Психологи, выполняющие эту работу, ставят также следующие задачи:

- помощь в выявлении и осознании подростками своих желаний и возможностей, способностей и личностных особенностей;
- знакомство с профессиями, их содержанием и требованиями к личности профессионала;
- ознакомление подростков с основными стратегиями выбора профессии;
- особенности современного рынка труда, его потребности, востребованность тех или иных профессий.

Одной из самых насущных проблем выбора профессии является …сам процесс выбора. Как выбрать именно ту, «свою» профессию, которая будет приносить не только материальное, но и творческое удовлетворение? Как понять, чего же именно я хочу? Как избежать ситуации, в которой оказываются едва ли не половина студентов вузов, например, когда в середине обучения понимаешь, что «пошел не туда», выбранная профессия совсем мне не нравится и вообще «этот выбор был мне навязан родителями»?

Цели групповой работы с подростками: ознакомление подростков с основными стратегиями выбора профессии; осознание собственных стратегий выбора профессии. В качестве отправной точки обсуждения с подростками стратегий выбора профессии была взята идея В. Гусева о том, что все

самым распространенным способом создания английских ветеринарных терминов является лексико-семантический способ.

Изложенные в статье положения необходимо учитывать при отборе текстов для чтения будущими ветеринарными врачами.

Литература:

1. Гандалоева З.С. Основные тематические группы англоязычной терминологии сферы парфюмерного и косметического производства // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 2. – С. 39-45.

2. Маник С.А. Сопоставительный анализ общественно-политической терминологии в русско- и англоязычных СМИ (на материале событий вокруг Украины 2013–2015 годов) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1. – С. 117-122.

3. Сазонова Е.С., Яковлева И.Н., Холодная Ю.С. Терминология сферы производства шоколада и шоколадных изделий в английском и русском языках // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1. – С. 91-94.

4. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. – М.: Высш. шк., 1991. – 140 с.

5. Поликарпов А.М. Управление терминологией и перевод // Лингвистика и перевод: Сб. науч. тр. Вып. 2. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – С. 126-144.

6. Лейн Д., Гутри С. Краткий толковый словарь ветеринарных терминов (русско-английский, англо-русский). – Софион, 2007. – 512 с.

Педагогика

УДК 517

кандидат физико-математических наук,
доцент Майорова Анжела Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор физико-математических наук,
профессор Мицай Юрий Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УРАВНЕНИЕ ФОККЕРА-ПЛАНКА КАК ОСНОВА РАВНОВЕСНОЙ И НЕРАВНОВЕСНОЙ МЕХАНИКИ

Аннотация. В настоящей работе предложена новая математическая модель сложной физической системы, состоящей из большого числа взаимодействующих частиц, и обсуждены проблемы, возникающие в подобного рода системах. В основу подхода положено уравнение Фоккера-Планка, в качестве математического аппарата использован подход, предложенный Картаном. Доказана Н-теорема Больцмана.

Ключевые слова: уравнение Фоккера-Планка, гамильтоновская система, фазовое пространство, усреднение, H-теорема.

Annotation. In this paper we propose a new mathematical model of a complex physical system consisting of a large number of interacting particles, and discussed the problems arising in such systems. The basis of the approach laid Fokker-Planck equation, as the mathematical apparatus used the approach suggested by Cartan. We prove the Boltzmann's H-theorem.

Keywords: Fokker-Planck equation, Hamiltonian system, phase space, averaging, H-theorem.

Введение. Основателям статистической механики принадлежит постановка следующей задачи. Пусть имеется система, состоящая из N частиц, движение которых описывается уравнениями Гамильтона. Пусть f(p,q,t) – функция распределения системы в 6N-мерном фазовом пространстве. Тогда величина S, называемая энтропией и определяемая соотношением

$$S = -\int f(p,q,t)\ln f(p,q,t)d\Gamma,$$

не меняется со временем. Здесь $d\Gamma$ - элемент фазового объема. С другой стороны, из термодинамики следует, что энтропия со временем возрастает.

Хорошо известно, что обоснование статистической механики началось в 19 в с работ Больцмана [1] и Гиббса [11] и продолжилось работами Миллионщикова [3], Боголюбова и Чена [2-4] признание фиктивного характера энтропии и 2-го начала термодинамики, которое эти работы связывали с недостаточной точностью наших наблюдений приводящей к усреднению функции распределения вероятности по фазовому пространству. Такая усредненная функция распределения вероятности с течением времени становится отличной от 0 во все большем фазовом объеме и становится возможным интерпретировать энтропию, как его логарифм. Однако не усредненная таким образом энтропия для Гамильтоновой системы равна 0, а для ансамбля Гамильтоновых систем является, ввиду сохранения фазового объема гамильтоновыми системами, константой и, следовательно, H-теорема Больцмана, следствием которой являются 1-е и 2-е начала термодинамики неверна.

Данная задача позволяет решать следующие проблемы:

1) для функции распределения какой размерности и каким кинетическим уравнением описывать изменяющиеся характеристики этого ряда;

2) сколько моментов выборочного распределения учитывать для замыкания кинетической модели [2].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является разработка новой математической модели сложной физической системы, состоящей из большого числа взаимодействующих частиц.

Изложение основного материала статьи. В работе [7], с целью примерить механику с термодинамикой, механическое уравнение Лиувилля преобразуется в уравнение типа Фоккера-Планка некоторым нелинейным преобразованием.

Уравнение Лиувилля – уравнение для функции распределения плотности вероятности частиц в фазовом пространстве – основное уравнение

3) конфронтационное поведение [6, С. 259].

Метафорическая групповая работа имеет следующие особенности:

1) направленность на достижение конкретной конструктивной цели;

2) использование конкретной метафоры для моделирования исследуемой проблемы;

3) интенсивный формат проведения групповой работы [6, С. 252].

Именно групповая форма работы дает возможность участникам группового процесса исследовать поведенческие модели других людей, получить альтернативный взгляд на исследуемую проблему, уменьшить «сверхценность» своего неконструктивного взгляда на эту проблему. А наличие некоторого количества участников обеспечивают процесс всестороннего моделирования исследуемой ситуации. Под моделированием авторы понимают отражение «сути какого-либо процесса, его наиболее значимых, сущностных взаимосвязей и проявлений в виде представления, упрощенного до того уровня, на котором процесс уже сможет стать понятным, но еще не утратит своей сути» [6, С. 249].

Рассмотрим возможность и опыт применения метафорических терапевтических приемов в групповой работе с подростками. Подростковый возраст является одним из самых сложных, напряженных и активных периодов возрастного развития. Это период кризисного адаптационного пика, в котором перед подростком встают значительные и очень эмоционально- и энергозатратные задачи. Они затрагивают сферы личностного развития и межличностных отношений. И от того, как подросток пройдет этот период во многом зависит тот базис, на котором будут строиться его дальнейшие жизненные стратегии: в поиске ли смысла своего существования, в построении профессиональной карьеры, в качестве межличностных контактов и т.д. В этот период помимо физиологической перестройки организма, происходит и психологическая «ломка» старых, детских стереотипов взаимодействия с миром и выстраивание новых, более взрослых поведенческих стратегий. Таким образом, изменения, затрагивающие когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы подростка, должны быть адекватно встроены в общую канву взаимодействия подростка с миром. Наряду с интересом к себе, самопознанием и самораскрытием, подросток активно наращивает новые стратегии взаимодействия со сверстниками, диктуемые новообразованиями подросткового возраста (интерес к построению доверительных, интимно-личностных взаимодействий с другими людьми, умение расположить к себе, интерес к тому, как их воспринимают другие люди, особенно референтная группа и т.п.). Одна из наиболее «нагруженных» сфер – эмоциональная – испытывает сложные трансформационные вызовы: умение понимать и выражать собственные эмоции и адекватно распознавать эмоции других людей, сформированность эмоциональной саморегуляции и эмпатийная способность. Психологические исследования подростков показывают, что в период кризиса, в процессе высокой многозадачности и физиологической «нагруженности» кризисного процесса, страдают, в первую очередь, межличностные отношения. В частности, в исследованиях эмоциональных барьеров в межличностных контактах подростков психологи отмечают доминирование таких барьеров, как неумение проявлять эмоции и неадекватное их проявление, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций,

работая с этой метафорой, сконструировать и опробовать новые жизненные стратегии участников группы.

Метафора для восточных философов в течение многих столетий была весьма эффективным инструментом обучения. На ценность символической, метафорической составляющей картины мира указывал К. Юнг. Юнговские архетипы – это «метафорические прототипы, представляющие многочисленные этапы эволюции человечества» [3, С. 20]. Позднее, Ш. Копп выделил три вида познания: рациональное, эмпирическое и метафорическое, расширяющее возможности двух предыдущих [3, С. 21]. Значительный вклад в работу с метафорой как эффективным терапевтическим инструментом внес М. Эриксон, создав огромное количество метафорических историй в ходе своей терапевтической практики. А позже метафора прочно займет свое место и в психолингвистических исследованиях: Р. Бендлер и Дж. Гриндер описали механизм воздействия метафоры, наблюдая за клинической работой М. Эриксона. Р. Бендлер и Дж. Гриндер выделили триаду действия метафоры: поверхностная структура значения, выраженная в словах рассказа, приводит в действие глубинную структуру значения, косвенно соотнесенную со слушателем и затем приводит в действие возвращенную глубинную структуру значения, непосредственно относящуюся к слушателю [3, С. 25]. Тимошенко Г. и Леоненко Е. понимают метафору как «установление нового смыслового соответствия по каким-либо определенным признакам между двумя различными содержаниями, одно из которых предъявляется клиентом» [6, С. 256]. Важно отметить, что в таком определении отсутствует классическое лингвистическое понимание метафоры как сравнения. Авторы подчеркивают, что помогают клиенту усмотреть некую связь между двумя различными содержаниями и считают ее метафорой, даже если это не отражено в привычных словесных конструкциях [6, С. 258].

Традиционно метафоры, которые используются в терапевтическом процессе, подразделяют на метафоры клиента и метафоры терапевта. По целям применения метафоры подразделяются на:

- диагностические – метафоры клиента, проясняющие проблемную ситуацию;
- демонстрационно-диагностические (информационные) – как правило, это метафоры терапевта;
- терапевтические (метафоры терапевта, обеспечивающие собственно терапевтический эффект [6, С. 255].

Терапевтический эффект метафоры состоит в осознании наличия и сути конфликта (проблемы), переживании кризиса, поиске и нахождении ресурсов (ресурсного состояния) внутри себя и вовне, необходимых для разрешения кризиса.

Также вышеназванные авторы выделяют метафоры конструктивные и деструктивные, параллельные и обобщающие. Метафоры клиента также могут быть вербальными, телесными, продуктивными (включающими любые творческие проявления клиента), метафорами снов или действий и т.д. К метафорам терапевта относятся вербальные, предметные и процессуальные метафоры. Поведение терапевта в ходе терапевтического процесса отображается в трех принципиальных моделях:

1) прямое отображение («отзеркаливание») поведения клиента;
2) комплементарная реакция на поведение клиента;

статистической физики. Уравнение для статистического оператора (матрицы плотности) в квантовой статистической механике также называется уравнением Лиувилля, но также иногда уравнением фон Неймана [3].

Анализ этой попытки приводит к мысли, что естественной основой для построения статистической механики могут стать уравнения Ланжевена и тесно связанное с ним уравнение Фоккера-Планка [8-10]. Основой такого построения может стать вариант теоретической механики предложенный Э. Картаном [11].

Поскольку картановский вариант теоретической механики сводит теоретическую механику к частному случаю симплектической геометрии, то взяв его за основу при построении статистической механики мы тем самым придем ей геометрическую форму. На дифференцируемом многообразии симплектическая геометрия задается с помощью симплектической метрики – антисимметрической билинейной формы Ω.

Чтобы превратить дифференцируемое многообразие с системой координат $\{q^l, P_l, t\}_{l=\overline{1,6N}}$ в расширенное фазовые пространство системы N-материальных точек с массовой m, введем в нем симплектическую метрику Ω:

$$\Omega = \sum_l \{dp_l - K_l^1(q^s, p_s)dt - dW_l^1\} \wedge \{dq^l - K_2^l(q^s, p_s)dt - dW_2^l\} \qquad (1)$$

здесь K_l^1, K_2^l – макроскопические, когерентные силы, действующие на систему, dW_1^n, dW_2^1 описывают случайные флуктуации фазовых траекторий, связанных с обменом энергией –импульсом с термостатом. Характер такого обмена описывается условиями:

$$\begin{cases} dW_1^s \geq 0 < dW_s^2 \geq 0 \qquad < dW_1^n dW_s^2 \geq 0 \\ dW_1^s(t) dW_1^n(t) \geq g^{ln}\rho^{2k\tau}dt \\ dW_s^2 dW_n^2 \geq 2k\tau\delta_{sn}dt \end{cases} \qquad (2)$$

Здесь <…>- означает усреднение по всем траектория, выходящим из одной точки фазового пространства и отличающихся от средней траектории различными dW_i^l. Эти траектории «нумеруются» элементами множества случайных событий:(A, P (m)), то есть всякому случайному событию $a \in A$ ставится в соответствие фазовая кривая ***l***: $q^m = q^m(t, a)$. Среднее значение некоторых функций $f(a): A \xrightarrow{f} [x_1, x_n]$ понимается в смысле интеграла Лебега по мере P:

Пусть

$$x_n - x_1 = \sum_{i=1}^{n-1}(x_{i+1} - x_i) \equiv \sum_{i=1}^{n-1} \Delta x_i \quad ,$$

тогда среднее (в этом смысле) значение функции $< f >$ равно:

$$< f >= \lim_{max|\Delta x_i|\to 0} \sum_{i=1}^{n-1} x_i P(\{a | f(a) \in [x_i, x_{i+1}]\}) \equiv \int_A f(a) P(da)$$

Пусть теперь в момент времени t_0 задана плотность вероятности нахождения системы в точке $(q^1, \dots, P_{6N})$ фазового пространства $\rho(q^s, P_s, t_0)$, тога уравнение задающее изменение функции ρ с течением времени t можно получить исходя из стохастических уравнений фазовых траекторий, которые являются уравнениями Картана для симплектической метрики (1):

$$\frac{\partial \Omega}{\partial dP_l} = \frac{\partial \Omega}{\partial dq^l} = dq^l - K_1^l(q^l, P_s)dt + dW_1^l =$$

$$= dP_l - K_l^2(q^s, P_s)dt + dW_l^2 = 0 \qquad (4)$$

Усредняя (4) в смысле (3), получим систему уравнений Ито [6,7]:

$$\begin{cases} \frac{d}{dt} < q^l > = < K_2^l(q^s, P_s) > \\ \frac{d}{dt} < P_l > = < K_l^1(q^s, P_s) > \end{cases} \qquad (5)$$

Усредним теперь производную функции $f(q^s, P_s)$ по времени t [7]:

$$\frac{1}{n\tau} \int_{n\tau} f(q^s(\tau), P_s(\tau))d\tau = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n} \frac{1}{\tau} \int_{\tau_i} d\tau f = \int dx dP \rho(q^s, P_s, \tau) < f > \qquad (6)$$

Здесь $dxdp \equiv dq^1 \wedge \dots \wedge dqGN \wedge dP_1 \wedge \dots \wedge dP_6 N$

И мы сначала проводим мелко масштабное (по времени) усреднение f по периоду $m\tau$, используя (3), а затем используем меру Гиббса (11), заменяя крупно масштабное усреднение по t усреднением по фазовому пространству. Рассмотрим теперь изменение со временем величины (6) (7):

$$\int dxdp \frac{\partial p}{\partial t} < f \geq \int dx_0 \, dP_0 \rho(q_0^s, P_s^0) \frac{1}{dt} < df > =$$

$$= \int dx_0 dP_0 \rho(q_0^s, P_s^0) \frac{1}{dt} < \frac{\partial f}{\partial q^s} dq^s + \frac{1}{2} \frac{\partial^2 f}{\partial q^s \partial q^n} dq^s dq^n + \dots +$$

К. Роджерс считал, что во время групповой работы в атмосфере доверия «…постепенно развивается свобода выражения и уменьшается действие защитных механизмов. В подобной психологической атмосфере наиболее вероятно, что участники будут открыто выражать свои мнения, чувства, мысли как по отношению к другим, так и по отношению к себе» [5, С. 440]. В случае свободного проявления участниками группы искренних чувств (отрицательных или положительных) образуется атмосфера взаимного доверия. В этой среде каждый участник имеет возможность приблизиться к принятию себя таким, какой он есть, включая все стороны – эмоциональную, умственную, физическую. В группе есть возможность получить обратную связь от другого участника группы, то есть каждый видит себя глазами других и осознает свою роль в межличностных контактах.

Однако, такие авторы как Тимошенко Г. И Леоненко Е., работающие в русле метафорической психотерапии [6], ссылаясь на театрального педагога П. Ершова, отмечают, что главный механизм – групповая динамика – работает только как модель позиционных взаимодействий, выстраивая взаимоотношения между участниками внутри группы. Позиционные взаимодействия – это борьба за отношения, в противовес борьбе за достижение какой-либо цели в деловых взаимодействиях. Позиционные взаимодействия сомнительны с точки зрения возможной их успешности: если человек борется за отношение к нему, например, как к лидеру, честному человеку, справедливому руководителю и т.д., то желаемый результат всегда в большей степени будет зависеть от окружающих, а не от него самого. «…Сама по себе позиционная борьба неизбежно оказывается проявлением зависимости человека от мнения окружающих. С одной стороны, на борьбу такого рода неизбежно затрачивается энергия, которая уже никак не сможет быть потрачена на какие-либо другие конструктивные взаимодействия, имеющие своей целью достижение вполне конкретных, зависящих от него самого результатов. С другой стороны, вступление в такую борьбу свидетельствует о наличии у человека серьезных нарушений первого и второго этапов его раннего развития, связанных с отсутствием обоснованности его представлений о мире его собственным жизненным опытом и с искажением границ его «Я» [6, С. 248]. Тимошенко Г. и Леоненко Е. предлагают иной принцип построения групповой психотерапевтической работы – моделирование процесса достижения конкретной цели в условиях группы как тренинговой модели социума [6, С. 249].

А если поставлена конкретная цель работы, то должна быть сформулирована совершенно конкретная задача и таким образом организован весь терапевтический процесс, чтобы дать возможность участникам:

1) исследовать и прояснить свои взаимоотношения с темой группы;
2) осознать деструктивные механизмы, обеспечивающие существование и функционирование этой проблемы;
3) создать и апробировать конструктивные механизмы взаимодействия с проблемой;
4) исследовать возможные последствия применения этих механизмов в реальной жизни [6, С. 249].

В групповой работе используются механизмы моделирования на основе некой метафоры исследуемой проблемы. Выбирают базовую метафору, которая позволит не только собрать диагностическую информацию, но и,

современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 1. – С. 37-48.

6. Марголис А.А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А.А. Марголис, И.В. Коновалова // Психологическая наука и образование. – 2010. – №1. – С. 13-20.

7. Остапенко Р.И. Формирование математической компетентности будущих педагогов-психологов: Дис. ...канд. пед. наук. [Текст] / Р.И. Остапенко. – Воронеж, 2009. – 199 с.

8. Шмелев А.Г. Почему хромает математическая подготовка студентов на факультете психологии и нуждается ли кто-нибудь в переменах? // http: //www.psy.msu.ru/science /public /shmelev /smelev_ matematika.html.

Психология

УДК 159.98

доцент кафедры психологии, кандидат политических наук
Велешко Елена Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОР В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются практические аспекты и возможности работы с метафорой, метафорической психотерапии. Акцент делается на применении предметных метафор в процессе групповой работы с подростками по запросу прояснения стратегий выбора профессии.

Ключевые слова: метафора, виды метафор, метафорическая психотерапия, подростковый кризис, дело, профессия.

Annotation. The article deals with the practical aspects and the possibility of working with the metaphor, metaphorical psychotherapy. The emphasis is on the use of metaphors in the subject group work with teenagers on request clarification strategies of choice of profession.

Keywords: metaphor, kinds of metaphors, metaphorical psychotherapy, adolescence crisis, business, profession.

Введение. Традиционно считается, что групповая работа обладает особыми механизмами, обеспечивающими ее эффективность, по сравнению с индивидуальной. Это такие механизмы, как: групповая динамика, которая является моделью отношений в большом и малом социуме; групповой опыт противодействующий отчуждению подростка; возможность получения безоценочной обратной связи от людей со сходными проблемами; сопереживание и эмпатия. А также взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы участников; группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самосознания членов группы [1, С. 36].

$$+\frac{\partial f}{\partial P_s}dP_s+\frac{1}{2}\frac{\partial^2 f}{\partial q^s\partial P_n}+\frac{1}{2}\frac{\partial^2 f}{\partial P_s\partial q^n}dP_s dq^n+\cdots>=$$

$$=\int dx_0\,dP_0\,\rho(q^s_0,P^0_s)\frac{1}{dt}<(K^s_1(q^s,P_s)dt+dW^s_1)\frac{\partial f}{\partial q^s}+$$

$$+\frac{\partial^2 f}{\partial q^s\partial P_n}(K^s_1dt+dW^s_1)(K^n_1dt+dW^n_1)+$$

$$+\frac{1}{2}\frac{\partial^2 f}{\partial P_s\partial P_n}(K^2_s dt+dW^2_s)(K^2_n dt+dW^2_n)+\cdots>=$$

$$=\int dxdP<f(q^s,P_s)>\left\{-\frac{\partial}{\partial q^s}\left(K^s_1\rho(q^s,P_s,t)\right)+\right.$$

$$+\frac{1}{2}<\frac{dW^s_1dW^n_1}{dt}>\frac{\partial^2\rho(q^s,P_s,t)}{\partial q^s\partial q^n}+\frac{<dW^n_1dW^2_s>}{dt}\frac{\partial^2\rho}{\rho P_s\partial q^n}+$$

$$\left.+\frac{1}{2}\frac{\partial^2\rho(q^s_1,P_s,t)}{\partial P_s\partial P_n}\frac{<dW^2_sdW^2_n>}{dt}-\frac{\partial}{\partial P_s}\left(K^2_s\rho(q^s,P_s,t)\right)\right\} \quad (6)$$

Здесь использовано приближение: $<fdWdW>\approx<f><dWdW>$.

Из произвольности усредняемой функции f следует уравнение для плотности распределения вероятности $\rho(q^s,P_s,t)$:

$$\frac{\partial\rho}{\partial t}=-\frac{\partial}{\partial q^s}(K^s_1\rho)+\frac{1}{2}C^{sn}_1\frac{\partial^2\rho}{\partial q^s\partial q^n}+C^n_{2s}\frac{\partial^2\rho}{\partial P_s\partial q^n}+$$

$$+\frac{1}{2}C^n_{sn}\frac{\partial^2\rho}{\partial P_s\partial P_n}-\frac{\partial}{\partial P_s}(K^2_s,\rho), \quad (7)$$

где введены обозначения:

$$\begin{cases}<dW^s_1dW^n_1>=C^{sn}_1dt;\ <dW^n_1dW^2_s>=C^n_{2s}dt;\\ <dW^2_sdW^2_n>=C^2_{sn}dt\end{cases} \quad (8)$$

Уравнение (7) это уравнение Фоккера-Планка которые, как следует из вышеприведенного вывода, представляет собой обобщение уравнения Лиувилля заключающееся в учете мелкомасштабных (по времени) флуктуаций.

Поскольку диффузионное слагаемое в уравнении (7) является прямым следствием флуктуаций траекторий выходящих из одной точки фазового пространства, то многочисленные попытки вывести уравнение типа (7) на базе уравнения Лиувилля без учета флуктуаций траекторий предпринятые в прошлом веке Милионщиковым, Боголюбовым и Ченом [2-4] являлись заранее обреченными на провал ввиду того, что энтропия для динамической системы

которая подчиняется эквивалентным уравнения Лиувилля уравнениям Гамильтона равно 0, а энтропия фазового ансамбля постоянна [2].

С другой стороны, для уравнения Фоккера-Планка второе начало термодинамики может быть выполнено и потому это уравнение можно взять за основу для построения равновесной и неравновесной статистической механики.

Для этого средние значения (8) выбираются в виде (2) тогда, если положить $K_s^2 = \frac{P_s}{m}$, где $\boldsymbol{m}$ – масса частиц $U = U(q^s)$ – потенциальная энергия механической системы, K – постоянная Больцмана, а T – температура термостата, то уравнение (7) примет формулу:

$$\frac{\partial \rho}{\partial t} = \sum_s \left\{ \frac{\partial}{\partial q^s}\left(\frac{\partial U}{\partial q^s}\rho\right) + kT\left[\frac{\partial^2 \rho}{(\partial q^s)} + \frac{\partial^2 \rho}{(\partial P_s)^2}\right] - \frac{\partial}{\partial P_s}\left(\frac{P_s}{m}\rho\right)\right\} \quad (8)$$

Стационарные решения этого уравнения будем искать методом разделения переменных: подставим $\rho = \rho_0(q^s)\rho_1(P_s)$ в уравнение (8). Это дает:

$$\frac{\partial \rho_0}{\partial t}\rho_1 + \frac{\partial \rho_1}{\partial t}\rho_0 = \sum_s \left\{ \rho_1 \frac{\partial}{\partial q^s}\left(\frac{\partial U}{\partial q^s}\rho_0\right) + kt\rho_1 \frac{\partial^2 \rho_0}{(\partial q^s)^2} + \right.$$

$$\left. + \rho_0 kt \frac{\partial^2 P_1}{(\partial P_s)^2} - \rho_0 \frac{\partial}{\partial P_s}\left(\frac{P_s}{m}\rho_1\right)\right\}$$

или

$$\rho_1 \left\{ \frac{\partial \rho_0}{\partial t} - \sum_s \left[\frac{\partial}{\partial q^s}\left(\frac{\partial U}{\partial q^s}\rho_0\right) + kt\frac{\partial^2 \rho_0}{(\partial q^s)^2}\right]\right\} +$$

$$+ \rho_0 \left\{ \frac{\partial \rho_1}{\partial t} - \sum_s \left[kt\frac{\partial^2 \rho_1}{(\partial P_s)^2} + \left(\frac{\partial}{\partial P_s}\rho_1\right)\right] = 0 \right. ,$$

что дает систему уравнений для ρ_0 и ρ_1:

$$\begin{cases} \frac{\partial \rho_0}{\partial t} = \sum_s \left[\frac{\partial}{\partial q^s}\left(\frac{\partial U}{\partial q^s}\rho_0\right) + kt\frac{\partial^2 \rho_0}{(\partial q^s)^2}\right] \\ \frac{\partial \rho_1}{\partial t} = \sum_s \left[kt\frac{\partial^2 \rho_1}{(\partial P_s)^2} + \frac{\partial}{\partial P_s}\left(\frac{P_s}{m}\rho_1\right)\right] \end{cases} \quad (9)$$

Стационарное решение системы (9) удовлетворяет системе уравнений:

3. Число повторно обследованных клиентов должно быть репрезентативным по отношению к числу больных (90% общего числа) [1].

Необходимо отметить, что в настоящее время исследователями разрабатывается методология анализа групповой и индивидуальной психотерапии, используется компьютерная техника и многомерные статистические методы. Наличие компьютера также во многом решает проблему, связанную с хранением и переработкой информации, ее систематизацией, обеспечивает психологу быструю статистическую обработку результатов массового наблюдения и способствует возможности постановки новых профессиональных задач.

Выводы. Математическая компетентность в дальнейшем образовании студентов гуманитарных специальностей и их будущей профессиональной деятельности играет важную роль. Математическая компетентность психолога-практика выступает не только как предметная, а включается в структуру профессиональной. Это относится как к начальной диагностической оценки полученных специалистом данных и материалов, так и к рефлексии, то есть способности оценивать эффективность проводимых психологических мероприятий с помощью математических методов анализа.

Таким образом, количественный анализ результатов исследования занимает важное место в профессиональной деятельности практического психолога, имеет свои определенные границы и осуществляется с помощью ограниченной группы математико-статистических методов. Эти особенности обязательно должны учитываться в процессе профессиональной подготовки будущих психологов-практиков.

Формирование математической компетентности будущих психологов-практиков определяется совокупностью следующих педагогических условий: организация процесса обучения в контексте будущей профессиональной деятельности, расширение практического применения современных информационных технологий, активизация мыслительной деятельности студентов в условиях самодиагностики и самореализации, организация опосредованного усвоения знаний, умений и навыков, приобретающих личностный смысл.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 480 с.

2. Аржаник М.Б. Формирование профессиональной математической компетенции психологов в процессе обучения в вузе / М.Б. Аржаник, Н.А. Люрья, Е.В.Черникова // Вестник ТГПУ. – 2012. – №11. – С. 42-47.

3. Бура Л.В. Совершенствование профессиональных компетенций психологов системы образования в процессе повышения квалификации / Л.В. Бура, Е.С. Вакарев // Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования. Коллективная монография. – Уфа: ООО «Аэтерна». – 2016. – С. 70-81.

4. Забродин Ю.М. Современное состояние практической психологии в России и основные проблемы подготовки практических психологов / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян // Практическая психология: проблемы и перспективы. – Воронеж: ВГПУ, 2008. - С. 5.

5. Каюмова Л.А. Функции математических знаний в процессе профессиональной деятельности инженеров / Л.А. Каюмова // Проблемы

освоения математических дисциплин будущий специалист должен обладать следующими компетенциями:

1. Общекультурными: Готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

2. Общепрофессиональными: способность к самостоятельному поиску, критическому анализу, систематизации и обобщению научной информации, к постановке целей исследования и выбору оптимальных методов и технологий их достижения.

3. Специальными: готовность представлять результаты научных исследований в различных формах и обеспечивать психологическое сопровождение их внедрения.

Разумеется, математическая компетентность имеет свои границы: при сочетании качественного и количественного подходов содержательный анализ получаемых психологом результатов является первостепенным.

Известно, что профессиональная деятельность педагога-психолога включает в себя не только практическую, но и исследовательскую деятельность. В частности психодиагностика занимает одно из центральных мест в работе педагога-психолога. Следовательно, использование математических методов будущими педагогами-психологами является неотъемлемой частью не только их научно-исследовательской, но и профессиональной деятельности. Поэтому в психологической службе образования, пожалуй, как ни в какой другой области психологии, важно сочетание качественных и количественных подходов, но главным при этом остается качественная характеристика полученных данных.

Один из главных этапов психологического исследования – количественный и содержательный анализ полученных результатов. Содержательный анализ результатов исследования – наиболее значимый, сложный и творческий этап. Использование статистики в психологии – это необходимый компонент в процессе обработки и анализа данных. Он предлагает лишь количественные аргументы, которые требуют содержательного обоснования и интерпретации. Препятствием для продуктивного формирования математической компетентности будущих психологов является их же убежденность в том, что для их будущей практической деятельности математическая подготовка не нужна. Отсюда, одна из задач преподавателя – донести необходимость использования математического аппарата в контексте основных видов практической деятельности психологов. Применение статистических методов практическим психологом тесно связано с содержанием его непосредственной деятельности: диагностической, коррекционно-развивающей, консультационной, психотерапевтической, исследовательской и т.д. В качестве критериев эффективности психотерапевтической помощи Г.С. Абрамова выделяет следующие статистические закономерности:

1. Число пациентов, к которым применялся метод должно быть статистически значимым. В практике чаще всего речь идет о длительной терапии одного или нескольких клиентов.

2. Группа пациентов должна формироваться как случайная выборка. С этической точки зрения это реально только в том случае, если число пациентов заведомо превышает реальные возможности обеспечить их психотерапевтической помощью.

$$\begin{cases} \dfrac{\partial U}{\partial q^s} + kt\dfrac{\partial \ln \rho_0}{\partial q^s} = 0 \\ \dfrac{\partial \ln \rho_1}{\partial P_s} + \dfrac{P_s}{ktm} = 0 \end{cases} \qquad (10)$$

Решение которой $\rho_0 = C_1 e^{-\frac{U}{kt}}$ $\rho_1 = C_2 e^{-\frac{\sum_s P_s^2}{2ktm}}$ дает стационарное решение (8) и представляет собой распределение Гиббса [10]:

$$\rho = C_3 exp\left\{-\frac{1}{kt}\left[\sum_s \frac{1}{2m}P_s^2 + U(q^m)\right]\right\} \qquad (11)$$

Покажем теперь, что распределение Гиббса (11) является устойчивой неподвижной точкой уравнения (8) при малых флуктуациях. Для этого достаточно показать, что для уравнения (8) существует функция Ляпунова для уравнения (8) есть энтропия и доказав ее монотонное возрастание, мы докажем устойчивость распределения Гиббса относительно малых флуктуаций, а заодно и Н-теорему Больцмана [1], а тем самым 1-ое и 2-ое начала термодинамики. Чтобы доказать, что энтропия $\boldsymbol{S}$ есть функция Ляпунова уравнения (8) вычислим ее изменение во времени:

$$\dot{S} = -k\int dxdp\dot{\rho}\ln\rho = k\sum_s \int dxdp\left\{-\frac{\partial}{\partial q^s}\left(\frac{\partial U}{\partial q^s}\rho\right)\ln\rho - \right.$$

$$-kt\left[\frac{\partial^2\rho}{(\partial q^s)^2} + \frac{\partial^2\rho}{(\partial P_s)^2}\right]\ln\rho + \frac{\partial}{\partial P_s}\left(\frac{P_s}{m}\rho\right)\ln\rho\Big\} =$$

$$= k\sum_s \int dxdp\left\{\frac{\partial U}{\partial q^s}\frac{\partial \rho}{\partial q^s} + \frac{kt}{\rho}\left[\left(\frac{\partial \rho}{\partial q^s}\right)^2 + \left(\frac{\partial \rho}{\partial P_s}\right)^2\right] - \right.$$

$$\left. -\frac{P_s}{m}\frac{\partial \rho}{\partial P_s}\right\} = k\sum_s{}' \int dxdp\left\{\frac{kt}{\rho}\left[\left(\frac{\partial U}{\partial q^s}\right)^2 + \left(\frac{\partial \rho}{\partial P_s}\right)^2\right]\Delta_q U\rho\right\} + \frac{3Nk}{m} \qquad (12)$$

Поскольку max вклад от члена - $\Delta_q U\rho$ дают те области фазового пространства где $\rho = \rho_{max}$, а, следовательно, в окрестности где $U = U_{max}$, т.е. $0 < U - U_0 > \approx \frac{1}{2}\frac{\partial^2 U}{\partial q^i \partial q^k}U^i U^k$, следовательно, $\Delta_q U > 0$ (действительно, выбирая, например, $U^i = (U, 0, \rho)$, получим $\frac{\partial^2 U}{(\partial q^1)^2} > 0$ и т.д.), то - $\Delta_q U\rho < 0$ и вклад в производство энтропии дают входящие в (12) диффузионный член

$\sum_s \left[\left(\frac{\partial \rho}{\partial q^s}\right)^2 + \left(\frac{\partial \rho}{\partial P_s}\right)^2\right]$ и член пропорциональный степеням свободы

системы $\frac{3Nk}{m}$ который для термодинамических систем, состоящих из большого числа атомов или (4) молекул 10^{23}.

Выводы. Поскольку эти два члена, производящих энтропию намного превосходят член - $\Delta_q UP_s$, который может приводить к ее убыли, то Н-теорема Больцмана [11] для термодинамической системы доказана, тем самым показано, что в основу равновесной и неравновесной статистической механики может быть положено уравнение Фоккера-Планка (8).

Литература:

1. Больцман Л. Лекции по теории газов / Л. Больцман.– М: ПТТЛ,1953. – 428 с.
2. Босов А.Д., Эмпирическое уравнение Фоккера-Планка для прогнозирования нестационарных временных рядов / А.Д. Босов, Ю.Н. Орлов // Препринты ИПМ им. М.В.Келдыша. 2013. № 3. 30 с. URL: http://library.keldysh.ru/preprint.asp?id=2013-3
3. Зубарев Д.Н. Статистическая физика / Д.Н. Зубарев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://femto.com.ua/articles/part_1/1970.html
4. Чен Ч.М. Диффузия частиц в турбулентном потоке / Ч.М. Чен // Атмосферная диффузия и загрязнение воздуха. – М.: изд-во Иностр. лит-ры, 1962. – 264 с.
5. Миллионщиков М.Д. Доклады АН СССР, 32,615 (1941)
6. Боголюбов Н.Н. Проблемы динамической теории в статистической физике / Н.Н. Боголюбов. – М.: Гостехиздат, 1946. – 196 с.
7. Пригожин И. От существующего к возникающему / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985.
8. Хакен Г. Синергетика (Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах) / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985
9. Кляцкин В.И. Стохастические уравнения и волны в случайно-неоднородных средах / В.И. Кляцкин. – М.: Наука,1980.
10. Картан Э. Интегральные инварианты / Э.Картан. – М. - Л.: ГИТЛ, 1940.
11. 9. Ширяев А.Н. Вероятность / А.Н. Ширяев. – М.: Наука,1980.
12. Гиббс Дж.В. Основные принципы статистической механики / Дж. В. Гиббс. – М.: Гостехиздат, 1946.
13. Веденяпин В.В. Кинетическое уравнение Больцмана и Власова / В.В. Веденяпин. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2001. – 112 с.

самочувствия пациента после сеанса психотерапии – ему ведь нужны не цифры, а самочувствие. Вывод, который оказывается в области компетенции педколлектива факультета в этом случае таков: надо дифференцировать матподготовку будущих психологов-исследователей и будущих практиков, так что подготовка последних будет сводиться к понятному для самих студентов, легкоосваиваемому минимуму базовых навыков в рамках компьютерной группировки данных, простейшей описательной статистики, для которой хватит элементарной электронной таблицы вроде MS Excel с гораздо менее богатым, чем в SPSS набором функций и процедур анализа.

4) **Снижение уровня матподготовки абитуриентов**. Несмотря на традиционно серьезный уровень программы математических дисциплин в школе, уже через год студенты «забывают» элементарную математику так, как будто ее никогда толком не учили (не говоря о высшей математике). Компенсировать такие пробелы школьной подготовки в рамках высшей школы уже попросту невозможно. Падение престижа учительского труда, бедственное материальное положение школ в период затяжного кризиса не могло не отразиться на уровне школьной подготовки и прежде всего по математике, требующей особой строгости и принципиальности со стороны учителей при контроле качества подготовки. Надо совершенствовать систему отбора абитуриентов по уровню математической подготовки, надо производить дополнительный «входной тест» для первокурсников.

5) **Плохая организация общей системы контроля учебных достижений на факультете**. Преподаватели – как научные руководители – оказываются чувствительнее к тому, что их подопечные проявляют беспомощность в осуществлении элементарной статобработки данных, ибо эта сфера требуют проявления точных знаний и высокооперационализированных умений, но мало интересуются тем, в какой мере активно усвоены и не забыты базовые знаний в области той же самой общей психологии. Надо менять некоторые элементы технологии управления качеством образования, вводить более объективные процедуры контроля.

Дальнейшее успешное развитие гуманитарных наук без математического моделирования и точных количественных методов исследования, широкого использования современных вычислительных средств, представляется затруднительным. При этом математическая компетентность играет в дальнейшем образовании студентов гуманитарных специальностей, их будущей профессиональной деятельности, все более важную роль.

Компетентностный подход содержит в себе многомерные и неоднозначные трактовки, как базовых понятий, так и основанного на них подхода к процессу и результату обучения. Соверемнные государственные образовательные стандарты высшего образования уточняют результаты образования, конкретизируют компетенции (общекультурные, профессиональные и др.), которыми выпускник должен обладать по окончании обучения.

Анализ государственных образовательных стандартов высшего образования по психологии показал, что математическая подготовка студентов-психологов осуществляется, как правило, в рамках естественно-научного цикла дисциплин (математическая статистика, математические методы в психологии). В рамках вышеуказанного стандарта в процессе

логически мыслить) [7].

Для понимания основных средств повышения математической компетентности, важно выделить основные причины, которые препятствуют продуктивному развитию математической компетентности студентов психологических факультетов. На современном этапе развития психологического образования А.Г. Шмелев указывает на основные факторы, которые тормозят адекватную динамику в становлении математической компетентности будущих психологов [8]. Разделяя его точку зрения, рассмотрим эти причины.

1) **Дидактические причины**. Математические дисциплины часто преподносятся студентам-психологам в дидактически неудачной форме – в слишком формализованном, абстрактной виде, так что студенты не усваивают связи между математическими знаниями и практическими задачами в их будущей профессиональной работе. Выводы и предложения из такой констатации причин: надо насытить курсы яркими примерами задач из реальной работы психологов, не стесняясь при этом заимствования этих примеров из лучших западных учебников. Математику психологам надо преподавать не так, как она преподается самим математикам.

2) **Невостребованность математики преподавателями других курсов и научными руководителями курсовых и магистерских работ**. Это мягкая формулировка того отношения к математике, которое нередко проявляется самими преподавателями. Многие курсовые и дипломные работы получают отличные оценки либо при полном отсутствии математического аппарата (несмотря на эмпирическую направленность работы), либо при наличии грубейших ошибок, допущенных при попытках его использования – в основном в результате механического, бездумного применения компьютерных статистических пакетов (Statistica, SPSS и другие). Некоторые преподаватели открыто выражают прямо на лекциях и семинарах свое скептическое, негативное отношение к математическим методам и подходам в той области общей и прикладной психологии, которую преподают студентам. Неформализованный, сугубо гуманитарный подход нередко объявляется «подлинно-гуманистическим», а на формализованные модели и подходы наклеивается ярлык «механистических», «антигуманных» и т.п. Эта установка подкрепляет то негативное отношение к математике, которое имеется у значительной части студентов. Выводы и предложения: необходимо изменять отношение к математике прежде всего у самих преподавателей, включая не только методические дискуссии, но и курсы повышения квалификации. Целый спектр предложений по этой линии связывается с внедрением в курсовые и дипломные работы (а также в индивидуальные проекты общего практикума) обязательных требований к использованию математического аппарата.

3) **Доминирование нематематизированных методов в современной практической психологии**. Считается, что математика – атрибут научной работы, без которого трудно защитить диссертацию. А вот на практике – при психологическом консультировании и проведении психологических тренингов, даже при отборе и аттестации кадров математика как будто не требуется. Неважно, как количественно выражается надежность и валидность тех методов, которые ты использовал при отборе кандидатов на вакансию в какой-нибудь фирме: если эти люди успешно справляются с работой, начальство тобой как психологом довольно. Тем более, если идет речь об улучшении

Педагогика

УДК: 378.0

старший преподаватель Миронцева Светлана Сергеевна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
"Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь)

ЗНАЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме иноязычной профессионально-ориентированной подготовки будущих специалистов и её значению для научно-исследовательской работы студентов. Автор описывает подходы к организации обучения, на которых базируется концепция компьютерно-ориентированной среды, включающей, в частности, электронные образовательные ресурсы.

Ключевые слова: иноязычная профессионально-ориентированная компетентность, новые образовательные технологии, компьютерно-ориентированная среда, электронные образовательные ресурсы, научно-исследовательская работа студентов.

Annotation. The article is devoted the problem of foreign language professionally oriented training of future specialists and its importance for the scientific research work of students. The author describes approaches to learning that underpin the concept of computer-oriented environment, including, in particular, e-learning resources.

Keywords: foreign language professionally-oriented competence, new educational technologies, computer-oriented environment, electronic educational resources, scientific-research work of students.

Введение. Научно-исследовательская работа студентов является одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса. Она обеспечивает формирование и усиление творческих способностей студентов, развитие и совершенствование форм привлечения молодежи к научной, конструкторской, технологической и внедренческой деятельности, а также единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионально-технического уровня подготовки будущих специалистов. Направленная на освоение студентами в процессе обучения методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности и инициативы, она является эффективным способом обеспечения единства учебного, научного и воспитательного процессов для повышения профессионально-технического уровня подготовки специалистов с высшим образованием.

Особую значимость приобретает при этом иноязычная подготовка студентов. Современная концепция языкового образования в неязыковом вузе предусматривает создание системы подготовки специалиста, нацеленной на профессионально-ориентированное обучение иностранного языка,

учитывающей особенности будущей профессии и позволяющей ему легко адаптироваться к динамично изменяющимся условиям деятельности. Научный поиск молодёжи невозможен без умения работать с оригинальными источниками на иностранных языках по актуальным современным проблемам, использовать, наряду с другими современными компьютерными технологиями, виртуальную интерактивную языковую среду – Интернет, свободно организовывать коммуникацию в студенческих международных конференциях, готовить публикации высокого уровня.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение эффективных подходов к иноязычному профессионально-ориентированному обучению, методов формирования иноязычной компетентности студентов на основе широкого применения электронных образовательных ресурсов, применение полученных знаний и навыков в научно-исследовательской работе студентов.

Изложение основного материала статьи. В Севастопольском государственном университете на кафедре «Романская и германская филология» всё чаще используются возможности новых информационно-коммуникационных образовательных технологий. Это находит отражение в организационных формах обучения, способах подачи и структурирования материала, формах контроля и взаимодействия преподавателей со студентами, повышает мотивацию к изучению предмета «Иностранный язык», способствует привлечению студентов к участию в научно-исследовательских работах, конференциях, оказывает существенную помощь в подготовке публикаций на английском и немецком языках.

В ходе процесса информатизации общества развитие новых образовательных технологий происходило в несколько этапов. Первый этап характеризовался широким внедрением средств вычислительной техники в учебный процесс и предполагал обучение основам алгоритмизации и программирования, математического моделирования на ЭВМ, что способствовало развитию алгоритмического мышления у студентов. Применение компьютера в процессе обучения было основано на использовании компьютеров для создания обучаемых систем и проведения научных исследований. На этом этапе создавались крупные вычислительные центры при университетах, компьютер применялся для автоматизированного выполнения заданий. Относительно иностранных языков первый этап характеризовался развитием метода программированного обучения в преподавании. Компьютерные упражнения, созданные в тот период, тренировали навыки студентов (грамматика, письмо) путем повторения. Главным принципом построения компьютерных программ были упражнение и тренировка. Компьютер частично выполнял функции преподавателя, он воспринимался как устройство, предоставляющее учебный материал студентам. Устоявшаяся модель компьютерных упражнений действовала по принципу: научение – упражнение – контроль. Второй этап связан с появлением персонального компьютера, развитием программного обеспечения, которое осуществляло диалоговое взаимодействие человека и компьютера. Широкое применение получили образовательные автоматизированные системы контроля знаний и управления учебным процессом. В 70-х годах появились интеллектуальные обучающие системы, которые содержали представления о том, чему обучать, как обучать и информацию об обучаемом.

математический инструментарий при проведении психологических исследований.

Несмотря на существенное число современных исследований, посвященных проблемам теории и методики обучения математическим дисциплинам студентов гуманитарных специальностей (И.И. Бондаренко, В.Б. Гридчина, Н.А. Дергунова, В.В. Картанова, Д.А. Картежников, О.В. Мороз, А.В. Макеева, И.В. Сластенова, и др.), практически не уделяется внимание проблеме математической подготовки будущих психологов-практиков. Ю.М. Забродин [4] считает эту проблему одной из важнейших. Описывая современное состояние практической психологии, он отмечает, что развернутый анализ состояния дел в практической психологии в рамках инновационной образовательной программы МГППУ, показал, что одной из основных проблемных точек в практической психологии является снижение роли современных информационных и математических методов в психологии, приводящее к увеличению разрыва между уровнем накопления, обработки и интерпретации данных, невысокий уровень их достоверности [4].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обобщение представлений о структуры математической компетентности психолога в современной психологии и педагогике, а также рассмотрение базовых педагогических условий, способствующих ее формированию.

Изложение основного материала статьи. Феномен математической компетентности будущих психологов в психологии рассматривается в двух плоскостях: в контексте знания и контексте деятельности. Математическая компетентность будущего психолога как сформированность знания обусловлена необходимым уровнем овладения математическими методами обработки данных. Математическая компетентность будущего психолога как деятельностная сформированность обусловлена готовностью использовать математический инструментарий при проведении психологических исследований.

Математическая компетентность будущих психологов выделяется нами в контексте его будущей профессиональной деятельности, то есть в неразрывной связи с теми задачами, которые являются для практического психолога базовыми. Согласно Р.И. Остапенко, выделяются следующие структурные компоненты математической компетентности будущего психолога:

– ценностный (положительное отношение к использованию математических методов в психологических исследованиях, мотивационные установки к использованию математических методов в будущей профессиональной деятельности, мотивация к профессиональной деятельности);

– прикладной (данный компонент математической компетентности будущего психолога характеризуется совокупностью компетенций: готовность к первичной группировке результатов исследования; к применению основных математических и статистических методов для обработки данных, полученных при решении различных профессиональных задач; к интерпретации результатов математико-статистической обработки данных; к использованию стандартных статистических пакетов для обработки данных при решении профессиональных задач);

– интеллектуальный (познавательная активность к исследовательской деятельности с использованием математических методов, способность

В современных условиях психолог в своей практической деятельности очень часто сталкивается с тем фактом, что теоретически очевидных решений возникающих проблем либо не существует, либо они не представляются ему убедительными. Подобные ситуации требуют от него проведения экспериментальных исследований, сбора статистического материала и анализа с использованием современных математических методов и информационных технологий. С другой стороны, использование психологом стандартизованных методик психодиагностики не всегда позволяет дать обоснованные рекомендации, так как многие методики создавались либо зарубежными авторами, либо не учитывают динамику и тенденции развития нашего общества и личности на современном этапе. Это еще больше усиливает необходимость использования в практической деятельности психолога математических методов исследования психологических процессов. Как указывает Л.А. Каюмова: «Область непосредственного применения математических знаний все более расширяется, что дает возможность проводить важнейшие расчеты там, где они раньше были немыслимы» [5, с. 37]. Исключением не является и область психологической теории и практики.

Проблемами совершенствования профессиональной компетентности будущих психологов занимались А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, Р.С. Немов Р.В. Овчарова, Н.И. Повякель, В.Д. Потапова, А.М. Прихожан, В.В. Рубцов, Н.Ф. Шевченко и др. Составной частью профессиональной компетентности является математическая компетентность, однако само понятие «математическая компетентность психолога» не выделяется как профессиональное значимое и проблема формирования математической компетентности будущих психологов в научной литературе специально не рассматривается.

Обнаружено достаточно большое число современных исследований, посвященных проблемам преподавания математических дисциплин студентам гуманитарных специальностей (В.Е. Гусева, В.Б. Гридчина, Н.А. Дергунова, И.В. Сластенова и др.). Существуют современные исследования по внедрению компетентностного подхода в обучении математическим дисциплинам студентов-гуманитариев (Е. Ю. Белянина, И. И. Бондаренко, Н. А. Дергунова, Д. А. Картежников, В. В. Поладова и др.).

Р.И. Остапенко, обобщая обнаруженные определения понятия «математическая компетентность», выделяет три главные его особенности:

1. Математическая компетентность – это сложное, системное свойство личности.
2. Математическая компетентность опирается на наличие математических знаний и умений.
3. Математическая компетентность проявляется в готовности использовать математические знания для эффективного решения различных задач [7].

На основании результатов теоретических исследований представляется возможным дать определение понятия «математическая компетентность будущего психолога». Математическая компетентность будущих психологов понимается как сложное профессионально-личностное образование, отражающее необходимый уровень овладения математическими методами обработки данных и проявляющееся в готовности использовать

Такой подход позволял производить глубокую диагностику знаний и умений обучающихся. В обучении иностранным языкам появляется коммуникативный подход. Компьютерные программы**,** созданные в рамках коммуникативного подхода**,** предоставляли возможность самоконтроля, развитие критического мышления и аудиолингвальных умений.

Третий этап характеризуется появлением новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедийных технологий и виртуальной реальности. Особенность этого этапа заключается в объединении пользователей глобальной сетью Интернет. На первый план в процессе обучения выходят знания и умения, связанные с новыми информационными и телекоммуникационными технологиями. Информатизация общества — глобальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники.

Этот этап в обучении иностранным языкам характеризуется новым подходом – интеграционным, который подразумевает использование иностранного языка в реальном контексте, тренировке всех навыков видов речевой деятельности. Информатизация общества и стимулировала трансформацию процесса обучения, а именно форм и методов обучения.

Изменениям в процессе образования в этой связи посвящены работы В. П. Беспалько, О.К. Тихомирова, И.В. Роберт, А.В. Хуторского, Б.С. Гершунского, Е.С. Полат, А.А. Вербицкого и другие. Информатизация рассматривается ими как путь преодоления кризиса образования за счет развития новых моделей образования, внедрения новых технологий и педагогических систем и теории обучения. В качестве новых моделей рассматриваются методы обучающих систем, обучение на основе информационных ресурсов. Компьютер здесь, по мнению Б.С. Гершунского, характеризуется как объект изучения, средство учебно-воспитательной деятельности, компонент системы педагогического управления, средство повышения эффективности научно-педагогических исследований [1].

Основные возможности компьютера в процессе преподавания английского языка сводятся к коммуникативным, информационно-комбинаторным и графическим. Это соответственно: возможность приема и выдачи информации в самых различных формах, возможность запоминать, сохранять, структурировать и сортировать большие объемы информации, быстро находить нужные данные и представление результатов своей работы в соответствующей форме.

Наряду с понятием «компьютерное обучение» употребляются другие термины, такие, как «информационные технологии», «современные информационные технологии». Все термины, имеющие в составе слово информационные, подразумевают под собой процесс переработки, передачи и усвоения информации с помощью информационных и компьютерных средств.

В процессе преподавания английского языка информационные технологии имеют возможности:

- организовать различного рода совместные исследовательские работы обучаемых, преподавателей, научных работников из разных образовательных и научных учреждений одного или разных регионов, стран;

- обеспечивать оперативную консультативную помощь из научно-методических центров широкому кругу обучаемых;
- создавать сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;
- оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов, расширяя тем самым свой кругозор, повышая свой интеллектуальный уровень;
- формировать у партнеров коммуникативные навыки, культуру виртуально общения, что предполагает со стороны партнеров умения кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению оппонентов, способность вести дискуссию и аргументировано доказывать свою точку зрения;
- развивать умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать еѐ с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать на сколь угодно дальние расстояния;
- создавать подлинно языковую среду, способствующую возникновению потребности в общении на иностранном языке и в результате формирование иноязычной коммуникативной компетенции [4].

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы предусматривает эффективные подходы к реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Технология обучения – это совокупность действий по реализации учебно-познавательной деятельности субъектов обучения, направленная на формирование у них определенной системы знаний и умений, и, как следствие, формирование компетенций. По мнению В.А. Извозчикова, «технология обучения подразумевает научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения его эффективности, а также обновление материально-технической базы школ и вузов с учетом последних достижений науки и техники» [2].

Традиционно под средством обучения в методике преподавания иностранного языка понимают комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Средства обучения облегчают овладение языком и делают процесс обучения более эффективным. Средства обучения классифицируются по составу объектов (материальные или идеальные); по характеру воздействия (визуальные, аудиальные, аудиовизуальные); по носителю информации (бумажные и электронные); по отношению к технологическому прогрессу (традиционные, современные и новые).

Если рассмотреть дидактические задачи компьютерных средств обучения, то можно выделить следующие:

1. Дидактические задачи представления учебной информации:
- компьютерная визуализация учебной информации;
- моделирование и имитация изучаемых объектов, процессов и явлений;
- создание и использование информационных баз данных, необходимых для учебной и научной деятельности.

Психология

УДК: 159.953.5

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)

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье проанализированы современные взгляды на проблему математической компетентности в структуре профессионального становления будущего специалиста по психологии. Доказано, что математическая компетентность психолога выступает не только как предметная, а включается в структуру профессиональной деятельности. Раскрыты основные составляющие математической компетентности психолога и условия ее формирования в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: математическая компетентность, компетентностный подход, формирование математической культуры, будущие психологи.

Annotation. The article analyzes modern views on the problem of mathematical competence in the structure of professional formation of the future psychologists. It is proved that mathematical competence psychologist acts not only as an object, and is included in the structure of the profession. It outlines the main components of the mathematical competence of the psychologist and the conditions of its formation in the educational process.

Keywords: mathematical competence, competence approach, the formation of mathematical culture, future psychologists.

Введение. В последнее десятилетие происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Анализ литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования [3]. Известно, что целью высшего образования является подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего сформированной профессиональной компетенцией. Большинство исследователей понимают под профессиональной компетенцией совокупность знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция предполагает наличие в своей структуре специальных или предметных компетенций, включающих в себя узкоспециальные знания, умения, навыки и качества личности, формируемые при изучении специальных дисциплин. В настоящее время существует проблема установления роли предметных компетенций в профессиональной компетенции специалиста, определения содержания этих компетенций и способов их формирования.

актуальной ситуации психологической готовности к созданию семьи (авторы Л. В. Бура, М. Л. Стальмакова), и беседы с респондентами, позволил нам увидеть состояние основных сфер взаимодействия супругов-студентов в паре и определить степень их психологической готовности к дальнейшему созданию семьи.

Супруги-студенты, состоящие в незарегистрированном браке, демонстрируют затруднённое ролевое сотрудничество в сферах, отражающих основные функции семьи, которое заключается в рассогласованности семейных ценностей, недостаточной ролевой адекватности, несовпадении мотивов и намерений. На основе этого мы говорим о недостаточной психологической готовности студентов, состоящих в незарегистрированных браках, к семейному образу жизни, а также о необходимости в их подготовке к созданию семьи с учётом выявленных нами особенностей студенческих незарегистрированных союзов.

Литература:

1. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М.: Изд-во Международного университета бизнеса и управления «Братья Карич», 1999. – 340 с.

2. Бурханова, Ф. Б. Современный брак в Башкортостане / Ф. Б. Бурханова. – Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 328 с.

3. Дубровина, И. В. Подготовка молодёжи к семейной жизни, или «Забытое» самоопределение / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования, 2015. – 3(44) – С. 38-42.

4. Жижко, Е. В. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки / Е. В. Жижко, С. Д. Чиганова. – Красноярск: РУМЦ ЮО, 2005. – 300 с.

5. Зидер, Р. Социальная история семьи в западной и Центральной Европе (конец XVII–XX вв.) / Р. Зидер. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 287 с.

6. Коломинский, Я. Л. Основы психологии. / Я. Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 405 с.

7. Кон, И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И. С. Кон. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 608 с.

8. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль. – М.: Этерна, 2012. – 502 с.

9. Маркс, К. Собрание сочинений: В 39 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс; под ред. Д. Рязанова. – М.: Государственное издательство – Т. 1. – 1995. – 490 с.

10. Мартынюк, О. Б. Анализ социально-психологических проблем во взаимоотношениях молодых супругов / О. Б. Мартынюк, Ю. А. Максимова // В мире научных открытий: Материалы XIV научно-практической конференции. Центр научной мысли. – 2014. – С.113.

11. Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие / Т. В. Румянцева. – Спб.: Речь, 2006. – 245 с.

12. Туник, Е. Е. Психодиагностика супружеских отношений / Е. Е. Туник. – СПб.: Питер, 2014. – 95 с.

13. Харчев, А. Г. Современная семья и ее проблемы / А. Г. Харчёв, М. С. Мацковский. – М.: Речь, 2008. – 345 с.

14. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд 2-и, испр. и доп. / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – Спб.: Речь, 2007. – 352 с.

2. Дидактические задачи, возникающие в процессе контроля усвоения материала:

- осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок по результатам обучения;
- осуществление контроля и самоконтроля.

3. Дидактические задачи, возникающие в ходе формирования определенных навыков и умений:

- развитие определенных типов мышления;
- формирование умения принимать оптимальное решение в сложной ситуации;
- формирование культуры учебной деятельности, информационной культуры обучающихся [4].

Сегодня одним из элементов модернизации образовательного пространства стали электронные образовательные ресурсы. Современный образовательный процесс в ВУЗе строится на основе сочетания достижений педагогических и информационных технологий, традиционных и электронных форм обучения (Рисунок 1).

Для повышения качества образовательного процесса преподаватель в своей работе может использовать электронные образовательные ресурсы, такие как презентации, видеолекции, видеоконференции, электронные учебники, мультимедиа курс, компьютерные модели, образовательные порталы, образовательные ресурсы удаленного доступа и другие [3]. Каждый тип электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе решает ограниченный круг специфических задач, поэтому их использование возможно в качестве вспомогательного материала в образовательном процессе с традиционными педагогическими технологиями и в сочетании друг с другом.

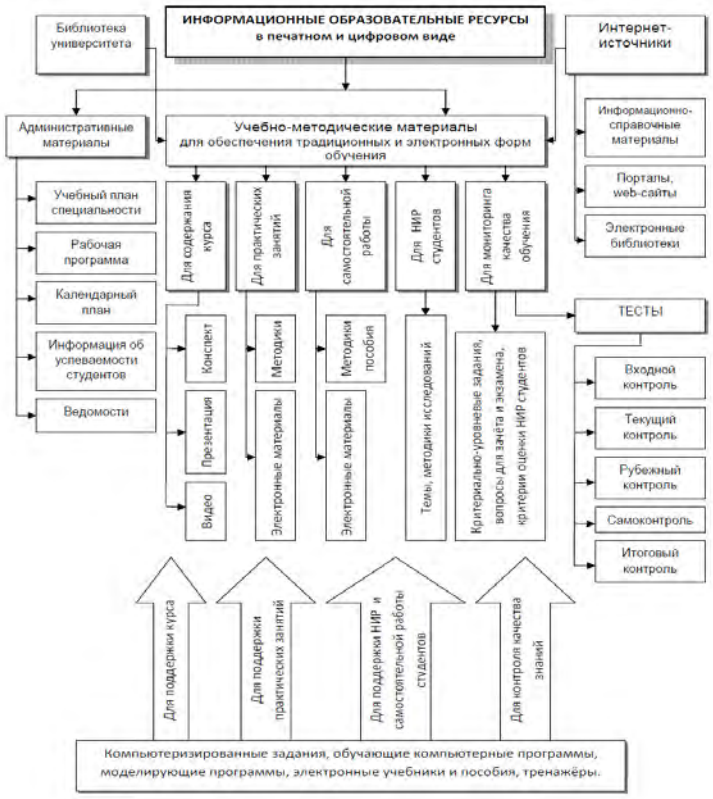


Рисунок 1. Образовательные ресурсы ВУЗа

Образовательная среда современных ВУЗов претерпевает серьезную модернизацию: становится более открытой, гибкой, дифференцированной. Важную роль приобретают учебно-методические пособия, формирующие компетенции современного специалиста. Они обеспечивают повышение эффективности взаимодействия преподавателя и образовательной среды.

Особенностью пособий, использующих электронные образовательные ресурсы по английскому языку, является то, что они оптимально сочетают систематизацию теоретических знаний и практических навыков студентов, повышают качество текущего контроля успеваемости, развивают навыки самоконтроля студентов.

отмечается наличие у них собственных больших профессиональных потребностей. Эта ориентация наиболее ярко представлена у мужчин, которые состоят в незарегистрированных браках и чаще проявляют такие особенности личности, как недоверие, ревность, психологическая незрелость и неуверенность в себе. Также, поскольку все опрашиваемые, состоящие в незарегистрированном браке – студенты, разногласия по этой шкале могут быть связаны с трудностями завершения обучения.

Значительное ролевое несоответствие с преобладанием ожиданий над притязаниями наблюдается также в сфере коррекции психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы». Анкетирование показало, что девушки выделяют поддержку и заботу, как второй по значимости мотив создания семейных отношений, чего нельзя сказать о юношах. Несоответствие может быть связано с небольшим стажем супружеской жизни и личной незрелостью мужа и жены. Также проблема отсутствия эмоционального лидера, корректирующего психологическую атмосферу в неофициальном браке, может быть связана с процессом адаптации к совместной жизни, которая так или иначе является стрессовой для обоих супругов.

Сферу внешней привлекательности также нельзя оценить однозначно: с одной стороны она характеризуется полным ролевым соответствием, т. к. потребность юношей иметь внешне привлекательную супругу реализуется полностью. С другой стороны мы наблюдаем завышенные ожидания девушек, касающиеся внешнего облика их супругов, не согласующиеся с невысокими притязаниями юношей. Ролевая адекватность девушек в данной сфере низка, что может быть связано с большой значимостью для них мнения и оценки окружающих. Здесь также следует отметить, что такой мотив брачно-семейных отношений, как престиж нового социального статуса был выбран несколькими девушками и не выбран ни одним парнем. То есть, у девушек наблюдается тенденция учёта мнения окружающих по поводу их брака и семьи.

Таким образом, молодое супружество – это первый нормативный кризисный период брака, во время которого вследствие происходящих событий в семье возрастает эмоциональный дискомфорт и появляется необходимость изменений сложившихся взаимоотношений. При соответствующей подготовленности супругов и их внутреннем настрое данный кризис преодолевается [11]. Вышесказанное демонстрирует такое несовершенство ролевого сотрудничества между незарегистрированными супругами-студентами, которое позволяет говорить об их недостаточной готовности к семейной жизни и демонстрирует острую потребность в оказании психологической поддержки в подготовке студенческой молодёжи к созданию благополучной и стабильной семьи. Считаем целесообразным разработку специальных тренинговых и обучающих программ, направленных на психологические аспекты подготовки молодежи к заключению брака и созданию семьи.

Выводы. Создание семьи, как один из главных жизненных шагов, требует готовности, в первую очередь, психологической. Последняя определяется как система психологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак и дальнейшее развитие семьи.

Комплекс методик, состоящий из опросника «Ролевые ожидания партнеров» (РОП) А. Н. Волковой, анкеты, предназначенной для определения

предположить, что противоположные в этой сфере соображения супругов обусловлены различными мотивами вступления в брак, а именно – для юношей, по результатам анкетирования, важно получение нового опыта с помощью сожительства. Девушки же посредством брака избегают одиночества, ищут способы весёлого времяпрепровождения, что также показало анкетирование. То есть девушки стараются реализовать вышеназванную потребность именно в союзе с мужчиной, а мужчины, в свою очередь, даже при наличии у себя данной потребности, реализуют её в другом окружении, предпочитая в браке найти для себя что-то неизвестное ранее, почерпнуть новый опыт.

Сфера хозяйственных обязанностей, в целом более гармонична, чем предыдущие, но всё равно имеет свои проблемные моменты. Девушки не могут оправдать завышенных ожиданий парней в области организации быта, при том, что для юношей характерен такой мотив создания брачно-семейных отношений, как благоустроенность быта и уюта в доме, это создаёт некую проблематичность. Девушки данный мотив как значимый не выделяют, и их ожидания в сфере выполнения домашних обязанностей незначительно превышают притязания юношей. К тому же, анкетирование показало, что юноши менее заинтересованы в разделении домашних обязанностей между супругами, чем девушки. То есть ролевое сотрудничество здесь будет проблемным для одной из сторон – мужской. Возможно, это связано с тем, что юноши, после перехода из родительского дома в самостоятельную жизнь, ожидают, что жена будет выполнять те обязанности по дому, которые выполняла мать, а сами ещё не готовы к разделению обязанностей. Для девушек, которых, как правило, с детства приучают выполнять домашнюю работу, организация быта в своей собственной семье уже не составляет труда. Помимо этого, нами было зафиксировано при беседе, что девушки, состоящие в незарегистрированном браке, наделяют ведение домашнего хозяйства особым романтическим смыслом, используя при этом такие выражения, как: «ухаживать за мужем», «заботиться», «радовать». Юноши продемонстрировали более приземленное отношение к распределению домашних обязанностей.

Сфера родительства и воспитания будущих детей супругами характеризуется определённой противоречивостью ролевого распределения. Здесь можно отметить, что девушки преследуют мотив продолжения рода при создании семьи, они значительно ярче демонстрируют желание иметь ребёнка, или нескольких детей, несмотря на обучение в ВУЗе. Они также высказывают более зрелые мнения по поводу воспитания детей, чем юноши. Но, при этом, последние обладают меньшими ожиданиями и большими притязаниями, чем девушки. Разница не велика, но она есть, что может казаться удивительным на фоне первой части картины родительских обязанностей. Мы видим, что девушки считают родительство большой ценностью, испытывают потребность в нём, но ожидают, что партнёр займёт более активную позицию, возможно, в связи с одновременным наличием у них страха быть матерью впервые, так как ни одна пара из исследуемых нами пока не имеет детей.

Наибольшее ролевое несоответствие наблюдается в сфере профессиональной деятельности. Здесь мы видим выраженную ориентацию супругов на то, что брачный партнёр не должен иметь серьёзных профессиональный интересов, играть активную общественную роль. При этом

Реже в образовательном процессе используются видеолекции, видеоконференции, и пока ещё образовательные порталы.

Эффективным инструментом поддержки преподавателя являются презентации. Они позволяют контролировать темп подачи учебного материала, удерживать внимание и поддерживать интерес аудитории.

Видеоконференции позволяют обмениваться результатами научной деятельности студентов с большей аудиторией. Преимущества такой формы работы в том, что расширяются контакты, обсуждаемая тема может быть освещена через выступления как известных специалистов в данной области, так и молодых ученых. Формируются навыки публичных выступлений у студентов и группового взаимодействия по исследованию предложенной темы.

Использование электронных учебников в образовательном процессе позволяет управлять познавательной деятельностью студента через организацию индивидуальной самостоятельной работы по изучению теоретического раздела дисциплины, формируя более качественно навыки самоорганизации и самоконтроля студента.

Эффективность электронных образовательных ресурсов и технологий, используемых в образовательном процессе, зависит от наиболее значимых факторов: компьютерной грамотности студента и преподавателя, уровня информационных и коммуникационных технологий, формирующих образовательную среду ВУЗа, степени интеграции локальной образовательной среды в единое образовательное пространство.

Это стараются учесть в своей работе на кафедре «Романская и германская филология» в Севастопольском государственном университете. Коллективом авторов под руководством Н.Ю.Фоминых (Еферова А.Р., Дорогих Р.В., Зубкова М.А., Платухина Е.А., Бубенчикова А.В., Мысак И.И., Миронцева С.С.) разработано учебное пособие по английскому языку «Business Skills», которое уже прошло апробацию и в настоящее время успешно применяется [5]. Оно предназначено для развития англоязычных деловых умений студентов: электронной переписки, публичного выступления, создания резюме для устройства на работу и рекомендовано для студентов неязыковых ВУЗов, научных работников, аспирантов и всех, изучающих английский язык с целью развития иноязычных деловых умений.

Настоящее учебное пособие является типичным примером электронных образовательных ресурсов, рассчитано на применение информационных технологий в качестве средств обучения. К нему прилагается диск с электронными материалами: текстами для аудирования, видео, интерактивными упражнениями, гиперссылками на Интернет-источники.

Следует отметить, что интерактивные упражнения имеют режимы обучающие, тренировочные, игровые и тестовый режим с автоматической проверкой полученных результатов. Здесь применены Интернет-сервисы Quizlet (ресурс, который помогает учить слова, не напрягаясь, при помощи карточек и заданий), Quia, Mind Map и другие.

Пособие включает следующие разделы: Emails, Job Hunting, Leadership. Teambuildin, Meetings, Negotiations, Presentations, Problem Solving. Каждая тема предполагает упражнения: предтекстовые, для работы с первоисточником, послетекстовые, творческие коммуникативные задания, основанные на материале печатного аудио или видеотекста.

Автором настоящей статьи разрабатывался раздел Решение проблем - Problem Solving. Он имеет тщательно сформированную структуру с поэтапным освоением иноязычного учебного материала. Значительное количество ссылок на Интернет-источники делает возможным ознакомление студентов с новейшими разработками в области деловых умений.

Кафедра является организатором многих научно-практических конференций и семинаров. В них принимают участие и студенты, приобщаясь к научной работе. Например, Всероссийская студенческая конференция «Language and Career» 24 марта 2016 года в Севастополе собрала 160 студентов из тридцати вузов России, Белоруссии и Украины. Они представили доклады на иностранных языках в 20 секциях самых разных направлений.

Целью конференции была отработка у студентов умения презентовать результаты своей научной деятельности на иностранных языках. Этот навык необходим для повышения их уверенности и конкурентоспособности. Главными партнерами СевГУ в организации конференции стали: филиал МГУ им. Ломоносова (г. Севастополь), Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), Российский государственный социальный университет (г. Москва), Новосибирский государственный технический университет. Вышел сборник материалов конференции, подготовленный к изданию кафедрой «Романская и германская филология» СевГУ [6]. Если взглянуть на перечень студенческих докладов, руководителем которых была автор настоящей статьи, то становится ясной особенность мероприятия: это тип конференции, когда студенты сами готовят исследования на понравившуюся тему и представляют их:

1. Никитина В.И. Geschichte des geldes.– с. 49-56
2. Лизунков Р.В. Search engine optimization.– с. 433-437
3. Стародубов В.В. Open source geographical information system software.- с. 463-469
4. Аблякимов И.С., Замышляева В.А. Environmental pollution.– с. 639-643
5. Азаров А.А The technological development of solar spectrometer observation and analysis.– с. 643-648
6. Саса Д. А. Technologie verstarkt stahl um das zehnfache.– с. 675-678
7. Бурдеева А.В., Пигарева Е.О. Recycling and Methods of Processing Mercury-Containing Items.– с. 636-639
8. Деревянко В.О. Ehahn 184-autonomous aerial vehicle (AAV) .– с. 46-49
9. Лосев А.С. Areview and current trends of noninvasive glucose measurement techniques.– с. 42-46
10. Троцко А.А. IT spesialists and marketing.– с. 99-102
11. Лизунков Р.В. The smart cities.– с. 89-97
12. Алисиевич И А. Ecological problems of the Crimea.– с. 121-124
13. Дудник А.А., Красюк А. А. The business plan. Problems and solutions of the enterprise.– с. 143-147
14. Витченко Д.А., Доля А.А. Consumer rights.– с. 155-158
15. Адельсиитова И.Д., Карапыш Я.В. Phenotypic variation. Phenotype. Modification. – с. 330-333.

Заметно, насколько широко представлены в студенческих работах исследования самых разных технических, экономических и гуманитарных направлений. Такие конференции дают мощный толчок в развитии научной

Философский словарь трактует психологическую готовность к созданию семьи как «систему психологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак и дальнейшее развитие семьи» [8, с. 403].

Достижение поставленной цели, а именно раскрытие психологических аспектов подготовки учащейся молодёжи к заключению брака и созданию семьи, невозможно без определения актуального состояния совместной жизни студенческих пар. Необходимо понять, как студенческие пары характеризуют свои незарегистрированные брачные отношения, какие актуальные потребности каждой из сторон удовлетворяют данные отношения, а также определить качество ролевого сотрудничества между супругами. Эти и другие индивидуальные особенности каждого из исследуемых союзов мы выявили с помощью методики «Ролевые ожидания партнёров» А. Н. Волковой, авторской анкеты (авторы Л. В. Бура, М. Л. Стальмакова). Для более глубокого понимания специфики полученного материала и точности дальнейшего его анализа проводилась беседа с респондентами. Данный метод помог определить, как студенты сами оценивают степень своей готовности к созданию семьи.

Нами было опрошено 52 супругов-студентов (26 супружеских пар, состоящих в незарегистрированном браке), стаж совместной жизни которых – от одного до трёх лет, то есть все испытуемые находятся на начальном этапе супружеских отношений – адаптации к супружеской жизни и друг к другу.

Анализ результатов используемого нами комплекса методов помог увидеть целостную картину готовности студентов, состоящих в незарегистрированном браке, к созданию семьи. Ролевое сотрудничество незарегистрированных брачных партнёров, успешность которого обеспечивает им готовность к созданию семьи, в большей части ключевых сфер семейной жизни не гармонично.

Так, обнаружено, что для большинства молодых людей, состоящих в незарегистрированном браке, приоритетными являются сексуальные отношения с супругой, они считают сексуальную совместимость важным условием супружеского счастья, а отношение к супруге существенно зависит от оценки её как сексуального партнёра, что не находит соответствующего отклика среди девушек. Последние, напротив, демонстрируют недооценку сексуальных отношений в браке. Данное несоответствие усугубляется ещё тем, что ведущим для юношей мотивом вступления в брак являются регулярные половые контакты. Учитывая то, что сексуальная гармония является одним из принципиальных моментов супружеского счастья, можно говорить о недостаточной сексуальной удовлетворенности и, возможно, низкой удовлетворённости друг другом и отношениями, в целом. Это может быть связано как с недостаточной близостью супругов, так и, наоборот, с пресыщением, которое, как правило, наступает после периода влюблённости. И первый, и второй варианты вполне возможны при стаже супружеской жизни от 1 до 3 лет [11].

Проблемным также считается выявленное нами несоответствие стремления юношей в брачных союзах к личностной автономии, а девушек, напротив, к идентификации с партнёром. Супруга в таком случае ценит общность интересов, увлечений, потребностей с мужем, предпочитает совместное времяпрепровождение и надеется видеть то же самое в своём супруге, чего со стороны последнего фактически не наблюдается. Можно

неофициальной форме брака. Семейные психологи утверждают, что такая форма брачных отношений представляет собой результат изменения общественных отношений, снижения влияния общественного мнения и морали, оттеснения ценностей семьи и брака на второй план, распространения искаженной структуры семьи и популяризации бездетных семей, а также удлинения периода детства современного человека (так называемой «инфантилизации») [12; 14]. Известный психолог и сексопатолог И. С. Кон оценивает сожительство весьма неоднозначно: «С одной стороны, в таких парах отношения не прочны, статус, с точки зрения общества, сомнителен и не обеспечивает защиты прав детей, родившихся в таких союзах, а также и имущественных и гражданских прав самих партнёров по сожительству. С другой стороны, сожительство, в определённой мере, можно рассматривать и как обучающую семейной жизни модель, так как оно позволяет обрести начальный опыт совместной жизни. Такие отношения выгоднее ранних браков, которые в основной своей массе распадаются через 5 - 7 лет» [7, с. 208].

Действительно, данные социальных опросов за последние 4 года демонстрируют неутешительную картину соотношения сохранных семей и разводов в нашей стране. Разводы составляют почти половину от общего количества молодых семей, зарегистрировавших свой брак. Причины могут быть разные, от супружеских измен до элементарных бытовых разногласий. В основе множества из них лежит такой фактор, как неготовность молодых пар к самому созданию семьи.

Неверно предполагать, что человек, дойдя до определённой стадии развития, достигнув совершеннолетия либо брачного возраста, автоматически становится готовым к вступлению в брак и созданию своей семьи. Это правильно лишь с точки зрения законодательства, но, что касается психологической готовности – здесь всё обстоит иначе. И. В. Дубровина пишет, что «психологическая готовность, прежде всего, включает в себя осознание юношей и девушкой того, что регистрация брака есть не завершение, а лишь начальный этап на пути создания семьи» [3, с. 18]. Супружеская жизнь предъявляет определённые требования к поведению и поступкам молодожёнов, она в той или иной мере ограничивает их личную свободу, заставляет взять на себя некоторые обязательства друг перед другом, ответственность за семью и будущих детей. «Никто не принуждает к заключению брака, но всякий должен быть принуждён подчинятся законам брака, раз он вступил в брак», – полагал К. Маркс [9].

Сейчас подавляющее большинство браков заключаются по любви, но даже наличие этого чувства ещё не означает того, что молодые люди готовы к созданию полноценной семьи.

Известный белорусский психолог Я. Л. Коломинский, говоря о готовности к созданию семьи, а точнее о её отсутствии, воспользовался очень яркой и точной метафорой: «Чтобы получить права на вождение транспортного средства, человек проходит специальную подготовку, а на борт сложнейшего семейного корабля, где муж с женой оказываются и за штурвалом, и на капитанском мостике, он входит, имея в своём арсенале лишь опыт жизни в родительском доме. Немудренно, что довольно часто этот корабль не выдерживает жизненных волнений и бурь…» [6, с. 139].

студенческой деятельности и делают возможным продуктивный обмен опытом и активное взаимодействие между вузами.

Выводы. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения предусматривают в качестве одной из задач развитие современных механизмов и технологий высшего образования. Важным средством для решения этой задачи являются электронные образовательные ресурсы – блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий. В Севастопольском государственном университете имеется положительный опыт применения ЭОР, как имеющихся в свободном доступе в сети, так и собственных разработок. Использование ЭОР является заметным фактором привлечения студентов к научно-исследовательской работе, обеспечивает формирование и усиление творческих способностей студентов, способствует повышению профессионального уровня подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

2. Извозчиков, В.А. Новые информационные технологии обучения / В.А. Извозчиков. — Спб., 1991. — 67 с.

3. Миронцева, С.С. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущих менеджеров. / Миронцева С.С. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 49. – Ч. 1. – С. 187-190

4. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В.Титова. – М.: Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.

5. BusinessSkills / Коллектив авторов под руководством Фоминых Н.Ю.[Бубенчикова А.В., Дорогих Р.В., Еферова А.Р., Зубкова М.А., Миронцева С.С., Мысак И.И., Платухина Е.А.]. – Севастополь: Рибэст, 2015. – 252 с. ISBN 978-5-9907352-3-1

6. Language and Career: сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Часть 2 / Колл. авт.; отв. редактор Н.Ю. Фоминых. – Севастополь: Рибэст, 2016. – 728 с.

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)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕРАВЕНСТВА КОШИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация***.** В статье рассмотрен опыт методики обучения использованию неравенства Коши и его следствий для решения экстремальных геометрических задач, приведены доказательства данного неравенства, а также геометрическое доказательство каждого из следствий, проанализированы основные пособия-источники, посвященные экстремальным задачам на предмет наличия задач, легко решаемых таким методом, приведены примеры задач, которые решаются этим методом, рассматриваются некоторые особенности введения таких задач в процессе изучения методики обучения математике.

*Ключевые слова***:** экстремальные геометрические задачи, неравенство Коши, профессиональная подготовка учителя математики.

Annotation. In this article, the experience of methods of teaching Cauchy inequality and its results application while solving extreme geometrical problems is described. Also the proof of the above mentioned inequality as well as the geometric proof of its each and every corollary are provided. A brief analysis of literature devoted to extreme geometric problems, which could be solved by this method, is given in this article. Samples of this type of problems could be found here as well. Moreover, some of the peculiarities of teaching to solve this type of problems in the course of the Mathematics Methodology are provided.

Keywords: extreme geometric tasks, Cauchy inequality, professional training of the mathematics teachers.

Введение. В соответствии с Концепцией развития математического образования, в Российской Федерации существует острая потребность подготовки «учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику, учитывая, развивая и формируя учебные и жизненные интересы различных групп обучающихся» [5, с.3]. На наш взгляд, только творческий учитель способен выполнить эту задачу. А творчество возникает только тогда, когда его предмет для субъекта становится личностно-значимым, и появляется потребность преобразования предмета. Предметом творческой деятельности учителя математики является формирование математической деятельности обучающихся. Причем, у каждого – вне зависимости от его способностей и предпочтений, разумеется на разном уровне – базовом и продвинутом. В данной статье представлен материал для обучающихся на продвинутом уровне.

Вопрос так называемых гражданских браков широко обсуждается в Интернете, есть отдельные научные статьи, однако не хватает систематического обобщенного анализа данной проблемы. Таким образом, данная тема требует подробного изучения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие психологических аспектов подготовки учащейся молодёжи к заключению брака и созданию семьи.

Изложение основного материала статьи. Семья – одно из сложнейших социальных объединений, с которым, так или иначе, связана жизнь каждого человека. А. И. Антонов и В. М. Медков, обобщая многочисленные трактовки понятия семьи, дают следующее определение: семья – это «основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества–родительства–родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи» [1, с. 14].

Подчёркивая важность взаимоотношений по типу муж–жена, муж–дети, жена–дети, дети—родители, дети—дети для получения целостной картины семьи, А. И. Антонов указывает, что эти структурные звенья семьи, обладая некоторой независимостью, всё-таки представляют социально-психологическое единство семьи. Следовательно, возможны разные варианты семьи, но полноценная семья – это та, которая имеет в наличии все типы взаимоотношений [1]. Последняя становится всё большей редкостью среди молодёжи, наряду с чем неуклонно растёт число разводов среди молодых семей, а также количество незарегистрированных браков.

Несомненно, штамп в паспорте вовсе не гарантирует счастливую долгую семейную жизнь. Существует такая точка зрения, что брак является архаичным и ненужным в наше время, а семья может существовать независимо от того, зарегистрирована она или нет в государственных органах. Однако вступление в официальный брак придает мужчине и женщине новый социальный статус, делает отношения между супругами значимыми в глазах окружающих, таким образом переводя их на новый уровень, уровень общественно одобряемой семьи. То есть, брак оказывается легитимным признанием отношений между мужчиной и женщиной [4].

Говоря о законном браке, обратимся к научным его определениям. Отечественный учёный А. Г. Харчев называет браком «исторически меняющуюся социальную форму отношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и усматривает их супружеские и родительские права и обязанности» [13, с. 29]. Аналогичное определение брака даёт Р. Зидер, говоря, что это «исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям, своему потомству» [5, с. 48].

Под незарегистрированным браком понимается «такой союз мужчины и женщины, когда они, будучи фактически мужем и женой, не регистрируют свои отношения юридически в органах записи актов гражданского состояния (или не оформляют его посредством религиозной процедуры, если такой брак признается государством законным, имеющим юридическую силу)» [2, с. 73].

Сравнивая все преимущества и недостатки регистрации отношений, современная учащаяся молодёжь, как правило, отдаёт предпочтение

4. Менделевич, В.Д. Клиническая (медицинская) психология: учебное пособие, 6-е изд. / В. Д. Менделевич. – М: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.

5. Тарабрина, Н. В. Психология посттравматического стресса. Теория и практика / Н. В. Тарабрина – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – 305 с.

6. Хухлаева, О. Е. Психологическая травма сама по себе / О. Е. Хухлаева – Москва: МГППУ, 2006**. –** 134 с.

7. Панок, В. Г. Психологічна служба: [Навч.-метод. посіб. Для студентів і викладачів] / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільск, 2008. – 384 с.

8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та пост конфліктний період: метод. рек. / Н. П Бочкор [та ін.]. – Київ.: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с. 42

Психология

УДК:159.9.07:173.1/.2

кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка 1 курса направления подготовки 37.04.01
«Психология» Стальмакова Марина Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАКЛЮЧЕНИЮ БРАКА И СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

*Аннотация***.** В данной статье раскрыты основные психологические аспекты брачных отношений учащейся молодежи, которые следует учитывать при подготовке к заключению брака и созданию семьи.

*Ключевые слова***:** семья, брак, готовность к созданию семьи, ролевое сотрудничество.

Annotation. This article covers the main aspects of the marital relationship of unregistered students, which should be considered in the preparation of studying youth to the family lifestyle.

Keywords: family, marriage, ready to start a family, role-based collaboration.

Введение. Стремительный рост незарегистрированных браков говорит о том, что в глазах молодёжи традиционный семейный уклад жизни становится непривлекательным, и она всё больше ориентируется на внесемейные ценности.

Наш интерес к данной проблеме обусловлен ситуацией кризиса современной семьи как социального института, который грозит обществу исчезновением семейного образа жизни.

При разработке данной темы нами было обнаружено, что фундаменальных научных трудов, касающихся готовности к созданию семьи, практически нет.

В профессиональной подготовке выпускников нашей академии по направлению: 44.03.01 Педагогическое образование (Математика) и 44.04.01 Педагогическое образование (магистерские программы: «Математика в профессиональном образовании» и «Математика в основной и старшей школах») мы строим обучение в соответствии с целью и задачами развития математического образования в Российской Федерации, поставленными Концепцией, к которым, помимо других важных направлений, относятся и «обеспечение обучающимся, имеющим высокую мотивацию и проявляющим выдающиеся математические способности, всех условий для развития и применения этих способностей; популяризация математических знаний и математического образования» [5, с. 5]

Применение неравенства Коши и его следствий в решении геометрических задач на экстремумы обычно привлекает именно заинтересованных математикой обучающихся, и, тем более, необходимо в работе в математическом кружке и в подготовке олимпиадников.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – описание методических особенностей обучения применению неравенства Коши в решении экстремальных геометрических задач методом оценки в профессиональной подготовке будущих учителей математики.

Изложение основного материала статьи. В личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики мы стараемся организовать процесс обучения таким образом, чтобы каждая из изучаемых дисциплин становилась профессионально личностно-значимой для обучающихся, имела методическую направленность, позволяла проиллюстрировать обучающимся где, когда и как изучаемый материал может быть использован ими в профессионально-педагогической деятельности.

Особенностью экстремальных геометрических задач является их практическая направленность: они возникают в повседневной жизни. Поэтому учитель не только должен уметь их решать элементарными методами (где возможно) и методами дифференциального исчисления, но и должен быть готов к тому, чтобы научить этому школьников. Методические особенности работы над решением экстремальных геометрических задач мы обсуждаем при изучении дисциплин «Элементарная математика», «Методика обучения математике», «Математический анализ», «Теория и методика профильного математического образования», «Методика преподавания дополнительных глав курса математики в классах с углубленным изучением математики», «Проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов по математике», «Методика подготовки учащихся к различным формам государственной аттестации», в других дисциплинах, а также в работе проблемных групп методико-математической направленности.

Отметим также, что будущему учителю математики необходимо уметь использовать этот материал, так как задачи, решаемые при помощи неравенств часто используются на математических олимпиадах различных уровней, при решении вариаций изопериметрических задач, задач дискретной и комбинаторной геометрии.

Данная статья продолжает цикл статей [7; 8], посвященных элементарным способам решения экстремальных задач (метод подбора и метод оценки). Перед обращением к данной теме мы задаем обучающимся проанализировать имеющуюся литературу на предмет использования неравенства Коши (и

других неравенств) в экстремальных задачах, причем не обязательно геометрических. Очень интересна с этих позиций книга [2], в которой не только рассматриваются экстремальные геометрические задачи, их решения, приводятся ответы с указаниями, но и с подробными комментариями приводится список литературы, которую, на наш взгляд, необходимо иметь каждому творческому учителю математики. На счастье, многие из этих книг отцифрованы и могут пополнить методическую библиотеку наших обучающихся.

При обращении к каждой из книг (учебников, учебных пособий и т.д.), мы даем еще одно задание: познакомить обучающихся с подробными биографиями авторов (Д.О. Шклярского, Н.Н. Ченцова, И.М. Яглома и др. известных методистов-математиков) и их работами, что, на наш взгляд, очень полезно. Ведь на изучение дисциплин «История математики» и «История математического образования в России» отводится не так много часов.

Итак, решение геометрических задач на максимум и минимум методом оценки часто сводится к использованию неравенства, которое связывает среднее арифметическое и среднее геометрическое величин:

$$\frac{a_1 + a_2 + ... + a_n}{n} \geq \sqrt[n]{a_1 a_2 ... a_n},$$

где $a_1, a_2, ..., a_n$ – положительные переменные.

Это неравенство известно в математике под названием неравенства Коши (Огюстен Коши (1789-1857) – известный французский математик XIX века).

В курсе математического анализа неравенство Коши для n чисел традиционно доказывается методом математической индукции [4]. Принимая во внимание то, что это доказательство неравенства Коши в общем виде достаточно громоздко, а применение неравенства при решении именно геометрических экстремальных задач практически ограничивается небольшими значениями n, мы даем обучающимся задание самостоятельно доказать неравенство Коши для значений $n = 2, 3, 4$, которое доступно уже школьникам.

Доказательство для $n = 2$ может спокойно провести школьник, изучивший свойства высоты и медианы прямоугольного треугольника, опущенных на гипотенузу. Высота прямоугольного треугольника, опущенная на гипотенузу равна среднему пропорциональному (геометрическому) соответственных проекций катетов на гипотенузу. Она является половиной хорды окружности, описанной вокруг данного прямоугольного треугольника. Эта хорда совпадет с диаметром в том случае, когда высота совпадает с медианой, т.е. когда $\frac{a_1 + a_2}{2} \geq \sqrt{a_1 a_2}$, достигается равенство проекций катетов. Значит неравенство где $a1$ и $a2$ соответственные проекции катетов на гипотенузу, является верным.

Мы ориентируем обучающихся на разные способы доказательств, которые затем анализируются в коллективном обсуждении. Приведем примеры рассматриваемых доказательств:

1) $n = 2$. Доказать, что $\frac{a_1 + a_2}{2} \geq \sqrt{a_1 a_2}$.

Доказательство.

В ходе проведенного исследования и анализа полученнных результатов нами были определены факторы, влияющие на психологическую травматизацию детей, находившихся в зоне военных действий.

Такими факторами являются:

1) пребывание в зоне боевых действий;

2) вынужденная миграция;

3) негативное влияние семейных установок.

На сегодняшний день тема травматизации детей, находившихся в зоне боевых действий, является крайне актуальной для психологов. Такие дети нуждаются в специализированной психологической помощи. Важно, чтобы дети не закрывались в своих эмоциях, а умели их осознать, ведь понимание своих чувств ведет к облегчению эмоционального состояния.

Много внимания уделяется психическому здоровью таких детей. Главными показателями психического здоровья детей и молодежи есть достаточный или высокий уровень развития психических процессов: внимательность, активность, устойчивость и объем памяти; наличие качеств ума, развитая речь, доброжелательность, радость. Психически здоровым детям характерны творческие способности в определенной сфере, уважение к себе и другим людям, демократичность во взаимоотношениях, отказ от лицемерия и манипулирования людьми.

Одним из главных условий сохранения психического здоровья школьников, побывавших в зоне боевых действий, является соблюдение научно обоснованных психогигиенических норм организации их обучения с учетом индивидуальных норм нагрузки, что позволяет детям выдерживать учебную нагрузку не только сохраняя состояние полного душевного, телесного и социального благополучия, но и увеличивая при этом качество собственного психического здоровья, а также соблюдение принципов гуманизации образования. Эти принципы предусматривают применение личностно ориентированных технологий обучения, отношение к ученикам как к равноправным партнерам в совместной деятельности, проявление уважения и любви к ним, создание благоприятных условий для активности учащихся. Итак, главным условием сохранения психического здоровья школьников является такая организация учебно -воспитательного процесса, которая способствует развитию личности школьника [1].

К сожалению, откорректировать все последствия психологической травмы детей, которые побывали в сложной жизненной ситуации, достаточно проблематично, но свести ее к минимуму, не мешающему нормальному развитию и адаптации ребенка в обществе, и является целью психолога и ближайшего окружения травмированного ребенка.

Литература:

1. Вакарев, Е. С. К проблеме психологического здоровья личности / Е. С. Вакарев, Л. В. Бура, В. А. Лебедь // Практическая педагогика и психология: методы и технологии. - Уфа: Издательство: «Аэтерна», 2016. - С. 69.

2. Каган, В. Е. Ребенок и травма. Детские реакции на травму. Методическое пособие по работе с посттравматическими стрессовыми расстройствами / В. Е. Каган. – СПб.: Ин-т Гармония, 2001. – 246 с.

3. Мазур, Е. С. Смысловая регуляция переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении / Е. С. Мазур, В. Б. Гельфанд, П. В. Качалов // Психологический журнал. – Москва: 1992. – №2 – с. 50-54.

собака, умерла в раннем детстве прабабушка, получил травму на тренировке. Но о факте пребывания в зоне боевых действий и связанных с этим травмирующих факторах указано не было. В данном случае мы встречаемся с психологическими защитами самих родителей. Так как они не считают пребывание в зоне боевых действий травмирующим фактором, следовательно, и не считают, что их детям требуется психологическая поддержка.

Данный фактор может проявляться в неконтролируемых эмоциональных реакциях. Пример: в беседе дети обращали внимание на то, что иногда они сами не понимали причину происходящего с ними. «Мне просто захотелось плакать, я даже не знаю почему. И я ушла в другую комнату, чтобы поплакать», - Женя, 8 лет.

Стоит отметить, что у детей психологическая травма может быть спровоцирована несколькими травмирующими факторами. Вследствии чего можно предположить, что, чем больше факторов лежит в основе возникновения психологической травмы, тем более у ребенка будут выражены симптомы посттравматического стрессового расстройства.

Дети, находившиеся в зоне военных действий, требуют особого внимания со стороны ближайшего окружения и психологов.

Задача психолога – дать возможность ребенку снизить напряжение деструктивного влияния.

Также к задачам практического психолога относятся психологическое сопровождение и поддержка развития личностных ресурсов ребенка, психологическое консультирование с целью преодоления последствий травмирующего события, расширение способов поведения. Данные задачи психолог решает в процессе консультирования, профилактических беседах и психокоррекционной работе [7].

В детских кризисных состояниях, вызванных психологической травмой, психолог выполняет функцию защиты и поддержки. При работе с ребенком важно выйти на уровень переживаний и осознания чувств. Такой контакт с ребенком поможет ему почувствовать то, что он не одинок. Ведь детям тяжело говорить о травмирующей ситуации и о кризисном состоянии после нее [6].

Дети не могут в достаточной мере вербализовать свои чувства и переживания, поэтому взрослые не всегда могут понять, что происходит с их ребенком. Сообщить о негативных переживаниях могут симптомы, которые зачастую выражаются в энурезе, аллергических реакциях, резких изменениях поведения и т. д. Психологу необходимо собрать как можно больше необходимой информации о ребенке: о самой травматизации, поведенческих реакциях, о наличии каких-либо симптомов. И после этого переходить непосредственно к работе с ребенком [8].

Выводы. Проанализировав теоретические источники по выбранной проблеме можно сделать обобщенное понятие, что же собой представляет психологическая травма и какие последствия она ведет за собой. Итак, травма, как психологическое понятие, включает в себя осознанное восприятие каких-то индивидуально значимых, неприятных событий, их переработку в виде переживаний и развитие более или менее продолжительного состояния аффекта или психического состояния с отрицательным эмоциональным знаком. Психологическая травма не всегда «видима», т.е. проявляется в поведении, особенно у детей с импрессивным, внутренним характером переработки эмоций.

$$\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2}{2} \ge \sqrt{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2} \Leftrightarrow \boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2-2\sqrt{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2} \ge 0 \Leftrightarrow \left(\sqrt{\boldsymbol{a}_1}-\sqrt{\boldsymbol{a}_2}\right)^2 \ge 0.$$

2) $\boldsymbol{n}=4$. Доказать, что $\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3+\boldsymbol{a}_4}{4} \ge \sqrt[4]{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3\boldsymbol{a}_4}$.

Доказательство.

$$\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3+\boldsymbol{a}_4}{4} = \frac{\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2}{2}+\frac{\boldsymbol{a}_3+\boldsymbol{a}_4}{2}}{2} \ge \sqrt{\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2}{2}\cdot\frac{\boldsymbol{a}_3+\boldsymbol{a}_4}{2}} \ge$$

$$\ge \sqrt{\sqrt{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2}\cdot\sqrt{\boldsymbol{a}_3\boldsymbol{a}_4}} = \sqrt[4]{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3\boldsymbol{a}_4}.$$

3) $\boldsymbol{n}=3$. Доказать, что $\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3} \ge \sqrt[3]{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3}$.

Доказательство. Сведем этот случай к предыдущему:

$$\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3} = \frac{\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3}+\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{4} \ge$$

$$\ge \sqrt[4]{\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3}\cdot\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3}.$$

Откуда

$$\left(\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3}\right)^4 \ge \frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3}\cdot\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3 \Leftrightarrow$$

$$\left(\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3}\right)^3 \ge \boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3 \Leftrightarrow \frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3} \ge \sqrt[3]{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3}.$$

Интересное доказательство последнего из неравенств ($\boldsymbol{n}=3$) приведено в статье [3].

$$\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2+\boldsymbol{a}_3}{3} \ge \sqrt[3]{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2\boldsymbol{a}_3}.$$

Автор делает замену $\boldsymbol{a}=\boldsymbol{x}3$, $\boldsymbol{b}=\boldsymbol{y}3$, $\boldsymbol{c}=\boldsymbol{z}3$, неравенстве После замены оно принимает вид $\boldsymbol{x}3+\boldsymbol{y}3+\boldsymbol{z}3-3\boldsymbol{xyz} \ge 0$. После разложения левой части последнего неравенства на множители:

$\boldsymbol{x}3+\boldsymbol{y}3+\boldsymbol{z}3-3\boldsymbol{xyz} = (\boldsymbol{x}+\boldsymbol{y})3+\boldsymbol{z}3-3\boldsymbol{xy}(\boldsymbol{x}+\boldsymbol{y}+\boldsymbol{z}) = (\boldsymbol{x}+\boldsymbol{y}+\boldsymbol{z})(\boldsymbol{x}2+\boldsymbol{y}2+\boldsymbol{z}2-\boldsymbol{xy}-\boldsymbol{yz}-\boldsymbol{xz})$,

получим $\boldsymbol{x}2+\boldsymbol{y}2+\boldsymbol{z}2-\boldsymbol{xy}-\boldsymbol{yz}-\boldsymbol{xz} \ge 0$, (т.к. $\boldsymbol{x}+\boldsymbol{y}+\boldsymbol{z} > 0$ по условию). Равенство в полученном нестрогом неравенстве возможно при $\boldsymbol{x}=\boldsymbol{y}=\boldsymbol{z}$, соответственно в исходном неравенстве оно возможно только при $\boldsymbol{a}=\boldsymbol{b}=\boldsymbol{c}$.

Мы сравниваем способы полученных доказательств, анализируем используемые искусственные приёмы, каждый из обучающихся делится своими впечатлениями (что понравилось – не понравилось в доказательстве, какие трудности у него вызывает тот или иной способ, почему эти трудности могут возникнуть и т.д.).

Отметим, что при таким образом организованной работе, доказательство неравенства Коши для рассматриваемых значений *n*, требует от обучающихся традиционных действий: постановка (формулировка) задачи (составление конкретного неравенства), построение плана доказательства, само

доказательство, доказательство другим способом, анализ полученных результатов, а также методической работы: какие трудности может вызвать задача у школьников, для какой возрастной группы доступны такие доказательства и т.д. Да и сам поиск различных способов доказательств заставляет обучающихся прорабатывать достаточно большое количество учебников, методической литературы, методических журналов, интернет-источников, что не только совершенствует навыки азов научного исследования, но и расширяет кругозор, активизирует профессиональную рефлексию будущих учителей математики.

Рассмотрим стандартную задачу на экстремум с ее готовым решением при помощи неравенства Коши. Сразу отметим, что данная задача не является геометрической, и задание для будущих учителей будет следующим: а) решить задачу средствами дифференциального исчисления; б) создать систему вопросов, которые помогут вам как учителю понять, насколько обучающийся разобрался в решении при помощи неравенства Коши; в) составить задачи (прямые и обратные), по данному условию, которые будут иметь геометрическое содержание.

Задача 1. Число 10 разбить на два слагаемых так, чтобы их произведение было наибольшим [6].

Решение. Пусть 10 = $a1+a2$ Очевидно, что оба слагаемых $a1$ и $a2$ должны быть положительными (почему не могут быть отрицательными?).

В силу неравенства Коши для $\boldsymbol{n}$ = 2 имеем: $\frac{\boldsymbol{a}_1+\boldsymbol{a}_2}{2} \geq \sqrt{\boldsymbol{a}_1\boldsymbol{a}_2}$ =10:2=5, то есть $a1a2 \leq 25$. Наибольшее значение произведения $a1a2$, равное 25, достигается при $a1 = a2 = 5$.

Ответ. 10 = 5 + 5.

Для решения задач методом оценки (и другими методами) используются также и следствия из неравенства Коши, которые мы формулируем и доказываем геометрическим способом, при этом предлагаем студентам восстановить в памяти аналитическое доказательство как следствий, так и самого неравенства Коши, которые рассматривались в курсе математического анализа.

Следствие 1. Если сумма $\boldsymbol{n}$ положительных переменных $\boldsymbol{a}_1, \boldsymbol{a}_2, \ldots, \boldsymbol{a}_{\boldsymbol{n}}$ _ постоянна и равняется $\boldsymbol{S}$, то произведение $\boldsymbol{P} = \boldsymbol{a}_1 \cdot \boldsymbol{a}_2 \cdot \ldots \cdot \boldsymbol{a}_{\boldsymbol{n}}$ этих переменных достигает наибольшего значения при равенстве всех переменных между собой.

Приведём геометрическое *доказательство* справедливости этого следствия для двух переменных.

Пусть $a + b = AB = 2m$. Построим на отрезке AB как на диаметре полукруг (рис. 1).

- симптомы избегания психологической травмы;
- симптомы повышенной возбудимости.

К сожалению, тяжелые переживания могут привести к негативным изменениям на биологическом и поведенческом уровнях ребенка и перерасти в психическую травму [6].

Также стоит обратить внимание на индивидуальное переживание травмы, на то, что влияние и последствия травмы зависят от личности ребенка, от предыдущего опыта, от степени вовлеченности и т. д.

Дети, столкнувшиеся с данным фактором травматизации, имеют следующие негативные последствия:

- рассеянное внимание - им тяжело сосредоточиться, усидеть на месте; также стало тяжелее узнавать что-то новое;
- нарушение сна – у них очень чуткий сон, снятся кошмары;
- мощные психологические защиты, то есть ребенок рассказывает о тех моментах, когда он испытывал сильный страх, но при этом он полностью отрицает, что с ним происходило какое либо неприятное событие.

Как следствие, следующим фактором психологической травматизации для ребенка является вынужденная миграция - смена привычного места жительства и переселение на новое место, что приводит ребенка к очередному стрессу. И когда личностные ресурсы, помогающие справиться с чередой травмирующих ситуаций, на исходе, ребенок оказывается заложником хронической психологической травмы. Последствия такого воздействия могут быть длительными и влиять на развитие ребенка, которое может быть не полноценным, так как ему не хватает ресурсов для нормального развития, а все силы идут на подавление негативных эмоций, связанных с психологической травмой.

Причины, ведущие к возникновению данного фактора: смена привычного жизненного уклада, смена образовательной среды, расставание со сверстниками. В переживаниях ребенка это отражается в следующем:

- отсутствие чувства стабильности;
- отсутствие жизненной стратегии на будущее (ребенок не может себя представить взрослым).

С данным фактором травматизации попадают все семьи, которые были вынуждены мигрировать из-за военного конфликта, сюда относятся также те, которые успели выехать до начала боевых действий.

При исследовании данной выборки участников был выявлен еще один фактор травматизации - влияние семейных установок.

Данный фактор выражается в том, что хотя дети в младшем возрасте могут и не понимать в полной мере всего, что происходит вокруг них, но фрустрирующие ситуации для них не проходят бесследно, дети их проживают на эмоциональном уровне. Ребенок очень чувствителен к эмоциональным состояниям своих родителей, и отсутствие понимания причин, которые вызывают у родителей такие эмоции, как страх, тревожность, могут вылиться в повышенную тревожность и вызывать чувство вины у детей и перерасти во внутриличностный конфликт. Как было уже указанно выше, родители, которые также травмированы фактором пребывания в зоне боевых действий, не в состоянии помочь своему ребенку, но, что более опасно, могут сделать хуже. Например, 30 % опрошенных родителей указали на различные факты из жизни детей, которые они считают тяжелой жизненной ситуацией, например: укусила

переживаниям. Психическая травма, как событие или ситуация, стоит в ряду иных жизненных ситуаций» [4, с. 150].

Мазур Е. С. утверждает, что психологическую травму в самом общем плане можно определить, как реакцию личности на стрессовые жизненные события. Такими событиями являются войны, террористические акты, стихийные бедствия, несчастные случаи и аварии, физическое, эмоциональное и сексуальное насилие, серьезные заболевания и медицинские операции, ситуации потери, горя, межличностные конфликты и др. [3, с. 54].

Зарубежные ученные П. Рьедессер и Г. Фишер дают следующее определение: «Травма - это витальное переживание дисбаланса между угрожающими обстоятельствами и индивидуальными возможностями побороть их, сопровождающееся чувством беспомощности и незащищенности и вызывающее длительное потрясение в понимании себя и мира» [2, с. 79].

Для выявления факторов, с которыми дети сталкиваются в зоне боевых действий, нами были взяты две методики: «Полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей», которая разработана Тарабриной Н. В. и «Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей» (И. Г. Малкина-Пых). Обоснование взятых методик заключаются в том, что они не только исследуют выраженность симптомов ПТСР, но также в беседе позволяют определить, какие жизненные ситуации повлекли за собой посттравматическую реакцию, тем самым выявить конкретные факторы травматизации.

Организация эмпирического исследования осуществлялась по логике и в рамках природных условий организованного образовательного процесса и состояла в определении времени и порядка его проведения, в обосновании и подборе выборки испытуемых, методов исследования, а также в отборе надежных и валидных психодиагностических методик. Выборку составили семьи, которые находились в зоне боевыых действий и проживающие в данный момент на территории Республики Крым, г. Ялта. Всего в исследовании приняло участие 25 детей в возрасте от 7 до 10 лет, 45 родителей.

В ходе проведенного нами исследования и анализа полученных результатов нами были определены ниже представленные факторы, влияющие на психологическую травматизацию детей, находившихся в зоне боевых действий.

Распространённым фактором психологической травматизации в зоне боевых действий является угроза жизни своей или близких, а также угроза собственному здоровью или здоровью значимых взрослых. Как уже указывалось выше, дети в раннем возрасте ввиду своей несформированной психики переживают все на эмоциональном уровне. И даже если ребенок стал просто очевидцем трагического события, при этом не пострадав, то даже увиденное может вызвать у ребенка шок, что приводит к эмоциональному всплеску негативных эмоций, вследствие чего исчезает ощущение защищенности, целостности собственного тела и появляется неуверенность в себе и близких людях. Если же все-таки ребенок стал непосредственным участником трагического события, то у него может развиться комплекс посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), ребенок может начать переживать:

- симптомы повторного переживания травмирующей ситуации;

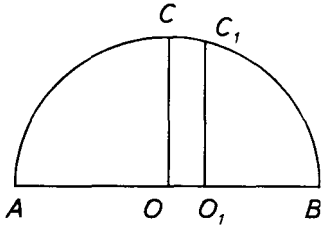


Рис. 1

Если $a = b = m$, то $OC2 = AO \cdot OB = m2$. Если $AO1 = a1$, $O1B = b1$, то есть $a1 \neq b1$, то $a1 \cdot b1 = AO1 \cdot O1B = O1C12$. Но $O1C1 < OC$, поэтому $a1 \cdot b1 < ab$. Следовательно, произведение ab будет иметь наибольшее значение при постоянной сумме $a + b = 2m$ тогда и только тогда, когда $a = b$.

Доказанное следствие позволяет обучающимся провести работу над такой задачей [1]:

Задача 2. В нетупоугольном треугольнике ABC на стороне BC найти такую точку X, чтобы треугольник XMN имел наибольшую площадь, где M и N – основания перпендикуляров, опущенных из точки X на стороны AC и AB.

Решение. Обозначим через S площадь ΔXMN, где X – произвольная точка на BC; $XM \perp AC$ и $XN \perp AB$ (рис. 2). Обозначим $BX = x$, $BC = a$, тогда $CX = a - x$.

В четырехугольнике $XMAN$ $\angle M = \angle N = 90°$, поэтому $\angle X + \angle A = 180°$. Откуда $\angle X = 180° - \angle A$. Поэтому

$$S\Delta XMN = \frac{1}{2} XM \cdot XN \sin(180^\circ - \angle A) = \frac{1}{2} x(a-x) \sin(180° - \angle A).$$

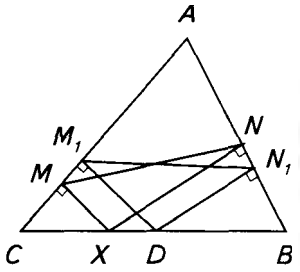


Рис. 2

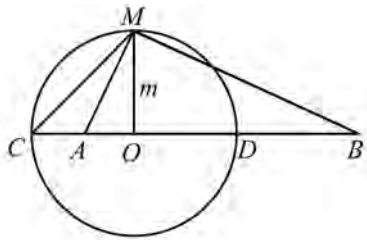


Рис. 3

Так как $x + (a - x) = a$, то наибольшее значение площадь принимает при $x = a - x$, то есть $x = \frac{1}{2} a$. Искомая точка X – середина BC.

Следовательно, наибольшую площадь будет иметь треугольник $DM1N1$, где $CD = DB$.

Следствие 2. Если произведение n положительных переменных

$a_1, a_2, \ldots, a_n$ постоянно и равняется P, то их сумма S достигает наименьшего значения $S = n\sqrt[n]{P}$ при равенстве всех переменных между собой.

Приведём геометрическое *доказательство* справедливости следствия 2 для двух переменных.

Пусть произведение $ab = m2$. Построим окружность с центром O радиуса m (рис. 3). CD – диаметр. Проведём $OM \perp CD$, $OM = m$. Отложим отрезок $OA = a$, $A \in CD$, и проведём $MB \perp AM$, $B \in CD$. Тогда $OA = a$, $OB = b$ и $OA \cdot OB = ab = OM2 = m2$. Если $a = b$, то $a + b = CD = 2m$. Если $a \neq b$, то $OA \cdot OB = OM2 = m2$. Но $a + b = AB > 2m$, так как AB – диаметр, а $2m$ – хорда новой окружности, построенной на AB как на диаметре ($\angle AMB = 90°$).

Следовательно, сумма $a + b$ имеет наименьшее значение, когда произведение ab постоянно и $a = b$.

Приведем пример задачи, которую легко решить, используя данное следствие [1]:

Задача 3. Поперечным сечением открытого канала является прямоугольник заданной площади S. Найти длину и ширину этого прямоугольника, чтобы канал, наполненный водой полностью, пропускал за единицу времени наибольшее количество воды.

Решение. Количество воды, которое пропускается каналом за единицу времени, зависит от площади сечения и величины периметра канала (не учитывая других условий: наклона, течения, материала покрытия дна и боковых стенок). Канал пропускает за единицу времени тем больше воды, чем меньше периметр при данной площади S поперечного сечения потому что при этом будет меньше величина трения потока воды с поверхностью канала, а значит будет больше скорость течения воды.

Поэтому геометрическое содержание задачи сводится к нахождению наименьшей суммы $2AB + BC$ сторон открытого прямоугольника (BC – нижнее основание, дно канала), очевидно, что $2AB \cdot BC = 2S$ – величина постоянная, поэтому сумма $2AB + BC$ будет наименьшей, когда $2AB = BC$.

Из системы $\begin{cases} 2AB = BC, \\ 2AB \cdot BC = 2S \end{cases}$ находим, что $BC = \sqrt{2S}$ і $AB = \frac{1}{2}\sqrt{2S}$.

Следствие 3. Если сумма нескольких положительных переменных x, y, z постоянна и равняется a, то произведение $x^p \cdot y^q \cdot z^r$, де p, q, r – данные положительные числа, имеет наибольшее значение в том случае, когда $\frac{x}{p} = \frac{y}{q} = \frac{z}{r}$ переменные пропорциональны своим показателям, то есть когда .

Доказательство. Пусть p, q, r – данные целые положительные числа. При тех значениях x, y, z, при которых произведение $x^p \cdot y^q \cdot z^r$ приобретает наибольшее значение, наибольшим будет и произведение $\left(\frac{x}{p}\right)^p \cdot \left(\frac{y}{q}\right)^q \cdot \left(\frac{z}{r}\right)^r$,

Введение. Личность, как объект жизненного процесса, подвергается воздействию различных событий: как позитивных, так и негативных. Не исключены и такие, как травматические события или ситуации, после которых личностные психологические ресурсы человека исчерпываются и ему необходима помощь.

Данная тема на сегодняшний день, к сожалению, имеет острую актуальность в связи с постоянно происходящими военными конфликтами, затрагивающими тысячи семей. Последствия такого негативного события могут длиться месяцами, а, зачастую, и годами, и накладывать отпечаток на личностное становление и характер детей. Чем дольше дети, пережившие травму, живут без помощи, тем с большей вероятностью ее последствия приобретут хронический и чрезвычайно болезненный характер в будущем, во взрослом периоде жизни ребенка. В нашем исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста, так как выявить наличие психологической травмы и последствий ПТСР у них крайне трудно из-за сложностей вербализации детьми своих чувств, связанных с травмой, что может приводить к отсутствию поддержки в тяжелый период. Знание причин возникновения психологической травматизации поможет психологу и ближайшему окружению своевременно оказать психологическую поддержку ребенку, предупредить проявления дезадаптации и сформировать благоприятную почву для дальнейшего позитивного развития ребенка.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение факторов, приводящих к возникновению психологических травм у детей, находившихся в зоне боевых действий.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1) осуществить теоретический анализ основных подходов к исследованию феномена психологической травматизации;

2) обосновать комплекс исследовательских процедур, направленных на диагностику особенностей психологической травматизации детей, находившихся в зоне боевых действий;

3) описать экспериментально выделенные факторы, влияющие на психологическую травматизацию детей, находившихся в зоне боевых действий.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав психолого-педагогическую литературу с целью определения термина «психологическая травма», мы встретили достаточно большое разнообразие мнений и взглядов.

Так, по мнению отечественной ученой Тарабриной Н. В., психологическая травма рассматривается как результат пребывания в любых психофизиологических или психологических травмирующих обстоятельствах: стихийные бедствия, война, пожары, аварии, террористические акты (дети, оказавшиеся в заложниках), насилие (в семье, в образовательных учреждениях, на улице), тяжелые заболевания (дети, пережившие клиническую смерть, перенесшие серьезные травмы, дети-инвалиды и т. д.), смерть кого-то из родителей [5, с. 199].

Менделевич В.Д. раскрывает понятие следующим образом: «психической травмой называется жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим

45. Levelt W. J. M. On Binocular Rivalry // Vision: Binocularity and Binocular Depth. – Assen: Royal VanGorcum Ltd., 1965. – P. 1-110.

46. Lumer E. D., Rees G. Covariation of activity in visual and prefrontal cortex associated with subjective visual perception // Proc. Natl. Acad. Sci. USA. – 1999. – Vol. 96. – P. 1669–1673.

47. Mangun G. R. Hillyard S. A. Spatial gradient of visual attention: behavioral and electrophysiological evidence // EEG Clin. Neurophysiol. – 1988. – Vol 70 (5). – P. 417-428.

48. Neisser U. Cognitive Psychology. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1967. – 361 p.

49. Rizzolatti G., Riggio L., Dascola L., Umilta C. Reorientation attention across the horisontal and vertical meridian: evidence in favor of a premotor theory of attention // Neuropsychologia. – 1987. – Vol. 25. – P. 31-40.

50. Stroop J. R. Studies of interference in serial verbal reactions // Journal of Experimental Psychology. – 1935. – Vol. 18. – P. 643-662.

51. Treisman A., Gelade G. A feature-integration theory of attention // Cognitive Psychology. – 1980. – Vol. 12 (1). – P. 97-136.

52. Gunter T. C., Wiers A. A., Jakson J. L., Mulder G. Visual spatial attention to stimuli presented on the vertical and horizontal meridian // Psychophysiol. – 1994. – Vol. 31. – P. 140-153.

53. Woodworth R. S., Schlosberg H. Experimental psychology. – N.Y., 1956. – 761 p.

Психология

УДК 159.9. 316.6

кандидат психологических наук, доцент Бура Людмила Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка 1 курса направление подготовки 37.04.01
«Психология» Савина Есфирь Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, НАХОДИВШИХСЯ В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

*Аннотация***.** В работе проводится анализ природы и проявления психологических травм и факторов, влияющие на возникновение психологической травматизации детей, находившихся в зоне боевых действий.

*Ключевые слова***:** психологическая травма, факторы травматизации.

Annotation. This paper analyzes the nature and the onsent of psychological traumas in children of preschool and early school age. It also reviews the factors influencing the occurrence of psychological trauma leading to abnormal development of the child.

Keywords: psychological trauma, traumatic factors.

$$\frac{x}{p}\cdot\frac{x}{p}\cdot\ldots\cdot\frac{x}{p}\cdot\frac{y}{q}\cdot\frac{y}{q}\cdot\ldots\cdot\frac{y}{q}\cdot\frac{z}{r}\cdot\frac{z}{r}\cdot\ldots\cdot\frac{z}{r}$$

или .

Последнее произведение состоит из $p+q+r$ множителей, сумма которых постоянна и равняется a, так как

$$\frac{x}{p}+\frac{x}{p}+\ldots+\frac{x}{p}=\frac{x}{p}p=x,$$

$$\frac{y}{q}+\frac{y}{q}+\ldots+\frac{y}{q}=\frac{y}{q}q=y,$$

$$\frac{z}{r}+\frac{z}{r}+\ldots+\frac{z}{r}=\frac{z}{r}r=z,$$

$$\frac{x}{p}=\frac{y}{q}=\frac{z}{r}$$

а потому по следствию 1 имеем .

По свойствам равных отношений имеем:

$$\frac{x}{p}=\frac{y}{q}=\frac{z}{r}=\frac{x+y+z}{p+q+r}=\frac{a}{p+q+r};$$

$$x=\frac{ap}{p+q+r};\quad y=\frac{aq}{p+q+r};\quad z=\frac{ar}{p+q+r}.$$

Пусть далее p, q, r – дробные числа. После приведения их к общему знаменателю получим

$$p=\frac{m}{\beta};\quad q=\frac{n}{\beta};\quad r=\frac{k}{\beta}.$$

Искомое произведение $x^{\frac{m}{\beta}}\cdot y^{\frac{n}{\beta}}\cdot z^{\frac{k}{\beta}}$ приобретает наибольшую величину при наибольших значениях величин xm, yn, zk, а это выражение имеет наибольшее значение при $\frac{x}{m}=\frac{y}{n}=\frac{z}{k}$, или $\frac{\frac{x}{m}}{\beta}=\frac{\frac{y}{n}}{\beta}=\frac{\frac{z}{k}}{\beta}$, откуда $\frac{x}{p}=\frac{y}{q}=\frac{z}{r}$.

Задача 3. Из всех прямоугольников, вписанных в круг радиуса ***R,*** найти такой, у которого произведение одной стороны и квадрата второй наибольшее [1].

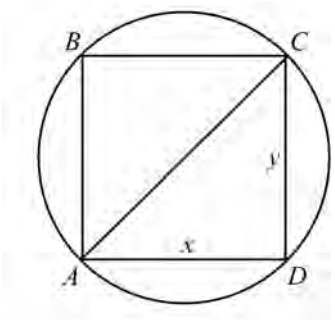


Рис. 4

Решение. Обозначим стороны прямоугольника *ABCD,* вписанного в круг радиуса ***R,*** через *x* и *y* (рис. 4). Тогда из Δ*ADC* по теореме Пифагора $x2 + y2 = 4R2$.

Надо найти *x* и *y* такие, чтобы произведение *x*2*y* имело наибольшее значение, тогда и произведение $x4 \cdot y2$ также будет иметь наибольшее значение. Обозначим $x2 = t$, $y2 = z$.

Поскольку $t + z = 4R2$ величина постоянная, то произведение $t2 \cdot z$ будет иметь наибольшее значение (по следствию 3), когда переменные пропорциональны своим показателям, при этом $z = \frac{4R^2}{3}$ і $t = \frac{8R^2}{3}$. Тогда

$$x = \sqrt{t} = \sqrt{\frac{8R^2}{3}} = 2R\sqrt{\frac{2}{3}}; \quad y = \sqrt{z} = \sqrt{\frac{4R^2}{3}} = 2R\sqrt{\frac{1}{3}}.$$

Следовательно, из всех прямоугольников, вписанных в круг радиуса R, наибольшее произведение одной стороны ***y*** и квадрата второй стороны *x* будет

$$x = 2R\sqrt{\frac{2}{3}}; \quad y = 2R\sqrt{\frac{1}{3}}.$$

иметь тот, у которого стороны

Выводы. 1. В профессиональной подготовке будущего учителя математики личностная ориентация процесса обучения опирается на методическую направленность преподавания математических и других дисциплин.

2. Использование неравенства Коши в методе оценки для решения экстремальных задач не является универсальным, однако, при небольших количествах чисел (2, 3, 4), не требует большого объема знаний школьной математики и может использоваться в решении геометрических задач на максимум и минимум без аппарата дифференциального исчисления.

3. Рассмотренные в статье неравенство Коши, его следствия и задачи, которые легко решаются с их помощью, можно также использовать для разработки и преподавания элективных курсов для старшеклассников по математике.

4. В следующих материалах мы планируем рассмотреть решение экстремальных геометрических задач методом оценки при помощи

24. Сафонова Н. М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников. Дисс... кандидата психологич. наук: 19.00.07. – М.: Ин-т пед. инноваций российской академии образования, 2001. – 132 с.

25. Славуцкая М. В. Корковые механизмы внимания и движений глаз у человека. Дисс… доктора биологических наук: 03.00.13. – М., 2006. – 315 с.

26. Современная психология: справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

27. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.

28. Суворова В. В., Матова М. А., Туровская З. Г. Асимметрия зрительного восприятия: Психофизиологическое исследование. – М.: Педагогика, 1988. – 184 с.

29. Трейсман Э. Объекты и их свойства в зрительном восприятии человека // В мире науки. –1987. –№ 1. – С. 68-78.

30. Тюрина Н. А., Уточкин И. С. Распределение пространственного внимания при восприятии движения // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 35–45.

31. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Под ред. И. В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

32. Уточкин И. С. Теоретические и эмпирические основания уровневого подхода к вниманию // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 31–66.

33. Фаликман М. В. Структура и динамика зрительного внимания при решении перцептивных задач: конструктивно-деятельностный подход. Дисс… доктора психологич. наук: 19.00.01. – М., 2015. – 370 с.

34. Фаликман М. В. Общая психология в 7-тт.: [учеб. для студ. вузов] / Под ред. Б. С. Братуся. – М.: Академия, 2006. – Т. 4.: Внимание. – 476 с.

35. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие. – М., СПб.: Питер, 2003. – 924 с.

36. Щербатых Ю. В. Общая психология. Завтра экзамен. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

37. Posner M. J., Charles R. R., Brain J., Dandson L. Attention and the detection of signals // Journal of Experimental Psychology. – 1980. – Vol. 109 (2). – P. 160-174.

38. Blake R. A neural theory of binocular rivalry // Psychological Review. – 1989. – Vol. 96(1). – P. 145-67.

39. Breitmeyer B. G., Ganz L. Implications of sustained and transient channels for theories of visual masking, saccadic supppression and information processing // Psychol. Rev. – 1976. – Vol. 83. – P. 1-36.

40. Bryden U. P. Tachistoscopic recognition, handedness, and cerebral dominance // Neuropsychoiogia. – 1965. – Vol. 3. – P. 1-8.

41. Holtzman J. D., Sidtis J. J., Volpe B. T., Gazzaniga M. S. Dissociation of spatial information for stimulus localization and control of attention // Brain. – 1984. – Vol. 104. – P. 861-872.

42. Gaffron M. Right and left in pictures // Art. Quatrteriy. – 1950. – Vol. 13. – P. 312-331.

43. Hillyard S. A. Electrophysiology of human selective attention // Trend in Neurosci. – 1985. – Vol. 8. –P. 400-405.

44. Howard I. P., Rogers B. J. Binocular vision and stereopsis. – New York: Oxford University Press, 1995. – 381 p.

5. Бруннер Е. Ю. К вопросу о психологии произвольного внимания // Гуманитарные науки.– 2016. – №.1 (33).– С. 42-53.

6. Бруннер Е. Ю. Технология «Mind Map» как прием освоения учебного модуля «когнитивные процессы» в процессе подготовки психологов (на примере темы «Виды внимания. Непроизвольное внимание» // Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования: Коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 284-314.

7. Бухановский А. О. [Ю. А. Кутявин], М. Е. Литвак Общая психопатология: [пособ. для врачей]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 416 с.

8. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.

9. Вощилова Н. В. Специфика селективного внимания слабослышащих младших школьников и их сверстников с нормальным слухом. Дисс... кандидата психологич. наук: 19.00.02. – СПб., 2007. – 139 с.

10. Габдулина Л. И. Подходы к исследованию внимания в отечественной и зарубежной психологии: [учеб. пособ.]. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный ун-т, 2007. – 50 с.

11. Григорьева Л. П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями (часть I) // Дефектология. – 2002. – №1. – С. 3-14.

12. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 518-533.

13. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 347 с.

14. Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. Формирование зрительного образа. – М.: МГУ, 1969. – 100 с.

15. Канеман Д. Внимание и усилие. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.

16. Миклашевский А. А., Царегородцева О. В. Влияние языковых стимулов на смещение внимания // Российский журнал когнитивной науки. – 2014. – Т. 1 (1-2). – С. 31–38.

17. Мозг и сознание: [альманах] / [под рук. С. П. Капицы]. – М.: В мире науки, 2007. – 240 с.

18. Наатанен Р. Внимание и функции мозга. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 559 с.

19. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.

20. Найссер У. Селективное чтение: метод исследования зрительного внимания // Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 629-639.

21. Пахомов А. Ф., Измальцев А. М. Экспериментальные исследования по рациональному размещению индикационных устройств в поле зрения оператора // Проблемы общей и индустриальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1963. – С. 121-131.

22. Повилейко Р. П. Симметрия в технике. – Новосибирск: Новосибирский электротехнический институт, 1970. – 150 с.

23. Ревенко О. А. Эргономические условия зрительного восприятия пользователей персонального компьютера: автореф. дисс. канд. психол. наук.: спец. 19.00.03. – Тверь, 2003. – 26 с.

неравенства Буняковского.

Литература:

1. 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.

2. Геометрические неравенства и задачи на максимум и минимум [Текст] / Д.О. Шклярский, Н.Н. Ченцов, И.М. Яглом. – М.: Наука, 1970. – 335 с.

3. Готман Э. Геометрические задачи на максимум и минимум / Э. Готман // Квант. – 2005. – №2. – С. 25-26.

4. Калинин С. И. Неравенство Коши: новое индуктивное доказательство и некоторые применения к решению задач // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №1 (Январь). – С. 11–15. – URL: http://e-koncept.ru/2012/1203.htm.

5. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). – М., 2013. – 9 с.

6. Натансон, И.П. Простейшие задачи на максимум и минимум / И.П. Натансон. – Изд. 2-е. – М.; Л.: Гос. изд-во технико-теорет. лит., 1952. – 32 с.

7. Овчинникова М.В. Методические особенности личностно ориентированной подготовки будущих учителей математики к работе над экстремальными геометрическими задачами (метод оценки) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.49. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Ч. 1. – С. 208-216.

8. Овчинникова М.В. Экстремальные геометрические задачи в личностно ориентированной подготовке будущих учителей математики (метод подбора) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.48. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Ч. 1. – С. 186-194.

Педагогика

УДК 378.046.4

младший научный сотрудник, ассистент Олейников Николай Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация***.** В статье рассмотрены преимущества, недостатки, специфика применения элементов дистанционных образовательных технологий в сфере высшего образования. Выделены основные подходы к организации процесса дистанционного обучения. Предложена модель организации дистанционных образовательных курсов с учетом специфики данной формы образования, в том числе, возможности индивидуализации траектории обучения.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное образование, технологии дистанционного образования, формы дистанционного образования.

Annotation. The article discusses the advantages, disadvantages, specifics of applying the elements of distance learning technologies in higher education. The basic approaches to the organization of distance learning process. A model for the organization of distance learning courses, taking into account the specifics of this form of education, including the possibility of individualization of learning paths.

Keywords: high education, e-learning, technologies of distance learning, forms of distance learning.

Введение. Приоритетной задачей современной системы образования – обеспечить каждому человеку открытый доступ к образованию и качественным образовательным ресурсам на протяжении всей жизни. Одним из требований современных образовательных стандартов является внедрение в учебный процесс активных и интерактивных методов проведения занятий. В настоящее время благодаря уровню развития сети интернет, персональных компьютеров, мобильных устройств, открытых беспроводных сетей дистанционная форма обучения приобретает всё большую популярность в мировом обществе.

Ряд учёных полагают, что внедрение элементов дистанционного образования в процесс обучения в некоторых случаях значительно повысит качество подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. Для дальнейшего эффективного внедрения элементов дистанционного обучения, необходимо рассмотреть и проанализировать её преимущества, недостатки и специфику данной формы обучения.

Формулировка цели статьи. Выделить основные преимущества, недостатки и специфику применения элементов дистанционных образовательных технологий в сфере высшего образования. Предложить модель построения образовательных курсов с учетом специфики применения дистанционных образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время существует две группы технологий, применяемых в процессе дистанционного обучении:

– классическая основана на применении бумажных носителей информации, включая, учебники, учебные пособия, методические руководства и аудио-видео носителях. Преподаватель производит проверку работ студентов, присланных по почте, и осуществляет консультирование по телефону или почте. Очное общение происходит в основном во время экзаменационной сессии;

– инновационная – данная форма обучения основана на применении интернет-технологий и специализированных систем управления обучением.

Использование дистанционной формы обучения в сфере высшего образования предоставляет следующие преимущества [1, с. 4], [2, с. 44], [3, с. 254].

1. Доступность обучения для широких слоев населения. Возможность получить образование предоставляется большому количеству людей из разных возрастных и социальных групп. В некоторых случаях дистанционное обучение предоставляет возможность получить образование для людей с ограниченными физическими возможностями.

2. Высокая технологичность. Обучение производится с помощью новейших программных и технических средств. Например, использование

целями наблюдателя [35]. Тем самым, зрительное внимание, будучи непосредственно связанным со зрительным восприятием, представляет перцептивный образ, который обладает свойствами предметности и целостности. В этой связи интересны и важны известные исследования американского психолога Дж. Р. Струпа [50], в которых испытуемым показывали слова, обозначающие цвет, написанные другим цветом (например, слово «синий», написанное красными буквами). Эксперименты Дж. Р. Струпа демонстрируют эффект интерференции, который проявляется в том, что у некоторых испытуемых в процессе опознания слова происходит смешение его семантического значения с цветовым признаком его графического изображения, в результате чего испытуемые называют не само слово, а его цвет. В случае, если текст представляет собой бессмысленный набор букв, этот эффект не проявляется. Отметим, что существуют также различные модификации предложенной Дж. Р. Струпом методики, в том числе и для исследований пространственного внимания и восприятия, где изображение объекта имеет подпись противоположного значения (например, стрелка, направленная вправо, имеет подпись «влево», рука – «нога» и т. п.).

В заключение отметим, что в литературе также имеются многочисленные сведения о корковом представительстве рассмотренных аттенций [17; 18; 34; 46], а также о физиологических и психофизиологических механизмах обработки зрительной информации, связанной с вниманием [13; 29; 34; 52; 43; 47; 51 и др.].

Выводы. Таким образом, в структуре зрительного внимания отчетливо выделяются такие его формы как периферическое, фокальное, пространственное. Собственно зрительное (визуальное) внимание мы определяем как разновидность внимания, которая представляет собой зрительную сосредоточенность организма на каком-либо внешнем объекте, стимуле или явлении. Как с точки зрения локализации обработки сигналов в центральной нервной системе, так и с точки зрения эволюции можно говорить о том, что вначале возникло амбьентное и периферическое внимание, тогда как фокальное эволюционно появилось гораздо позже и потому гораздо позже включается в процесс обработки информации, ведь оно непосредственно связано с опознанием объектов, и, как следствие, предполагает использование остальных компонентов когнитивной системы организма, в первую очередь, восприятия, памяти и мышления.

Перспективой нашей работы мы видим дальнейшее освещение вопросов классификации и систематизации аттенционных явлений, переосмысление уже имеющихся дефиниций и определение тех разновидностей внимания, для которых еще не была осуществлена дефинизация.

Литература:

1. Арнхейм Р. Искусство и зрительное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 590 с.

2. Бартлетт Ф. Психика человека в труде и игре. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 142 с.

3. Бруннер Е. Ю. К вопросу о психологии непроизвольного внимания // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-2. – С. 298-312.

4. Бруннер Е. Ю. К вопросу о психологии послепроизвольного внимания // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-1. – С. 405-415.

иррелевантных объектов; 3) различение текстур и выделение фигуры из фона возможно на основе отдельных признаков, но не их конъюнкции; 4) при отвлечении внимания независимое существование признаков может приводить к иллюзорным конъюнкциям [8].

Продукты предвнимательных процессов и соответственно периферического внимания могут пройти на стадию последующей переработки, названную стадией фокального внимания.

С точки зрения эволюции **фокальное (предметное)** внимание появилось позже амбьентного и периферического [17, с. 157]. Под фокальным вниманием понимают внимание, направленное на объект, находящийся в центре сознания, а также внимание, обеспечивающее нахождение объекта в области ясного видения в прямом и переносном смыслах [26, с. 157] и идентификацию этого объекта [17, с. 157]. Некоторые ученые рассматривают фокальное внимание как одну из стадий перцептивного процесса, связанного с тонкой, содержательной, детальной и, как следствие, медленной обработкой информации [10; 15; 32; 48] с участием когнитивных карт или, как их еще называют, ориентировочных схем [10]. Такие схемы, частично врожденные, а в большинстве– приобретенные, включают в себя репрезентации внешнего мира и место «Я» человека в этом мире, возникают и постоянно модифицируются под воздействием нового опыта при взаимодействии с окружающим миром [10, с. 46-47]. Фокальное внимание человека очень часто отслеживает аналогичное внимание окружающих его людей и связано с коммуникацией, как, например, при взгляде глаза в глаза, или с манипуляциями предметами кем-то из окружающих [17, с. 159]. Как считают некоторые ученые [14; 39], понятие «фокальное внимание» соотносимо с понятием «функциональное фовеа».

Допуская параллельную переработку сигнала на предвнимательном уровне, У. Найссер [48] рассматривает фокальное внимание как единое. Процессу, происходящему на данной стадии обработки сигнала, У. Найссер дает единое название «процесс анализа через синтез», в который также включены активные процессы построения перцептивного образа, различные в разных задачах и ситуациях. Так, например, если речь на стадии фокального внимания анализируется через синтез, то единовременно может быть проанализирован только один вербальный вход, когда же речь идет о зрительном восприятии, то анализ может заключаться в выделении углов и линий буквенных стимулов, а синтез – в их соединении в определенный, соответствующий контексту и ожиданиям символ.

Последовательные процессы фокального внимания наглядно представлены в экспериментах с применением методики «селективного смотрения», разработанной У. Найссером совместно с Р. Беклином [20; 48], когда испытуемым показывают на экране совмещенную видеозапись двух сюжетов и они должны следить за одним из них, регистрируя все релевантные события нажатием на ключ. В своих экспериментах ученые предъявляли совмещенную запись двух спортивных игр. Результаты эксперимента показали, что даже при высоком темпе релевантных событий присутствие интерферирующего фильма не снижает успешности работы испытуемых по сравнению с контрольными условиями.

В научной литературе также указывается на то, что зрительное внимание может практически полностью определяться свойствами образа, а управляться

мультимедиа технологий позволяет сделать визуальную информацию более яркой и динамичной.

3. Экономическая целесообразность. Более низкая стоимость обучения по сравнению с традиционной формой обучения благодаря сокращению затрат на аренду учебных помещений.

4. Возможность постоянного повышения уровня квалификации без отрыва от работы. Темпы развития общества приводят к быстрому устареванию профессионально значимой информации. Современному человеку необходимо пополнять и обновлять свои знания практически постоянно в течении всей жизни.

5. Возможность индивидуализации траектории обучения каждого студенту. Каждый человек имеет разный уровень интеллекта, теоретических и практических знаний, поэтому при массовом (классическом) обучении некоторые студенты с первых же занятий начинают отставать, другие вырываются далеко вперёд от группы. Индивидуальный подход учитывает данные особенности студента.

Следует отменить, что следующие группы проблем снижают эффективность внедрения и использования в образовательном процессе дистанционной формы обучения [4, с. 244], [7, с. 227].

1. Недостаточная развитость информационно-коммуникационной инфраструктуры в России. Для организации процесса дистанционного образования преподаватели и студенты должны иметь современные персональные компьютеры, программные средства. В некоторых случаях отсутствует физическая возможность обеспечить широкополосной выход в Интернет.

2. Недостаточная компьютерная грамотность преподавательского состава и студентов. При использовании данной формы обучения пользователь должен в качественно владеть техническими и программными средствами. Отсутствие у преподавателей комплексных навыков рисования, построения графиков, таблиц, использования анимации, разработки видео-, звуковых и мультимедийных компонентов. Для контроля знаний студентов преподаватель должен иметь навыки работы с различными автоматизированными системами тестирования и управления процессом обучения.

4. Недостаток комплексных методических материалов по подготовке и проведению дистанционного обучения, определенный дефицит квалифицированных специалистов, которые могут провести обучение педагогических кадров в области использования платформ дистанционного обучения, разработки и внедрения мультимедийных курсов.

5. Невозможность применения директивных методов управления в системе дистанционного образования. Некоторых студентов практически невозможно заставить учиться без жесткого контроля со стороны преподавателя. В отдельных случаях студенты будут преследовать цель получить диплом о высшем образовании, а контрольные задания будут решать за них подготовленные люди. Краткосрочное общение с преподавателем во время сессии не всегда может выявить данные особенности семестровой учёбы.

В современной форме дистанционного обучения используются три группы технологии (рис. 1).

Кейс-технология: при использовании данной технологии все учебные материалы независимо от носителей информации формируются в определенный комплект, называемый кейсом, и пересылаются обучаемому. В состав кейса обычно входят учебные пособия, программа обучения и методические указания, которые облегчают процесс обучения. Следует отменить, что процесс разработки кейса очень трудоёмкий, длительный и дорогостоящий, требующий усилий специалистов из разных областей. При использовании данной технологии для каждого студента в начале семестра формируется набор модулей согласно изучаемых дисциплин. В состав модуля входят: основные сведения по изучаемому предмету, перечень основной и рекомендуемой литературы для сбора дополнительных сведений, методические рекомендации по выполнению индивидуальных и групповых занятий, разнообразные задания, вопросы для самопроверки.

Наряду с кейс и сетевой технологиями в системе дистанционного обучения применяется ТВ-технология. Занятия проводятся в удобное время в течение нескольких часов ежедневно. Также зарегистрированным слушателям могут быть высланы хорошо отработанные методические пособия, аудио и видеоматериалы. К преимуществам обучения с помощью телевидения следует отнести более высокое качество преподавания, возможность применения большего количества наглядных средств, которые могут быть недоступны во время обычных аудиторных занятий, также телевизионную лекцию может слушать большое число учащихся. Существенными недостатками телевизионного обучения по сравнению с традиционной формой является отсутствие личного контакта, обратной связи между преподавателями, и крайне высокая стоимость применения данной технологии.

Характерной чертой сетевой технологии является использование всего спектра возможностей интернет-технологий. [5, с. 546] Также сетевое дистанционное обучение активно стимулирует развитие системы информационного обеспечения учебного процесса сетевых электронных библиотек. Существенным преимуществом данной технологии, является реальная возможность обучаться в удобном для себя месте, по индивидуальному учебному плану, не зависимо от расстояния до учебного центра, при этом иметь постоянный контакт с преподавателем. Также она предоставляет возможность использования получения образования инвалидам. На данный момент Internet-технология является наиболее гибкой и универсальной технологией, которая может обеспечить доступ к системе дистанционного обучения на внутри вузовском, национальном и мировом уровнях. В сетевой технологии применяются различные способы и методы обучения, включая интерактивные учебники, электронные библиотеки, автоматизированные тестирующие системы, разнообразные средства общения обучающихся и преподавателей. [6, с. 183].

Позже были получены данные и о влиянии «силы» зрительного сигнала при бинокулярной конкуренции. Согласно этим исследованиям, такие характеристики воспринимаемого материала, как размер, цвет, яркость, контрастность, контурность, пространственная частота, размер, изменение положения объекта в пространстве и т. д. оказывают влияние не только на перцепцию, но и на внимание [38; 44; 45]. И то, какое изображение будет доминировать в процессе бинокулярной конкуренции, а также, начнется ли она вообще, или произойдет устойчивое подавление, во многом зависит от соотношения перечисленных параметров у конкурирующих изображений [28]. При этом установлено, что увеличение силы стимула, как правило, влияет на длительность фазы подавления, но не доминирования [45].

Асимметрия зрительного внимания человека учитывается и в организации сценического пространства в театре. Как только поднимается занавес в начале акта, зрители чаще всего смотрят в левую сторону сцены, в связи с чем эта часть сцены считается более «сильной». Кроме того, в группе из нескольких актеров тот, кто стоит с левой стороны, воспринимается зрителями как доминирующий [1].

Все эти и некоторые другие особенности нашего внимания и восприятия позволяют кинорежиссерам, дизайнерам, специалистам по рекламе, печатной продукции, инженерной психологии и т. д. располагать наиболее и наименее важную информацию или объекты и приборы в определенной последовательности и определенном месте.

Особое место в описании зрительного внимания отводится **периферическому вниманию**, которое определяют как внимание, которое распространяется на содержание краевой области сознания [13, с. 243; 26, с. 157].

Феномен периферического внимания был убедительно продемонстрирован У. Найссером [19] с помощью методики селективного чтения. В тексте, который необходимо было читать испытуемым, наряду с основным содержанием между строк была записана дополнительная информация. Было установлено, что испытуемые в читаемом тексте воспринимали не только целевую, но и дополнительную информацию, особенно в тех случаях, когда эта информация по тем или причинам была для них значимой. Когда же испытуемым давали инструкцию о важности не только основной, но и дополнительной информации, то ее восприятие и запоминание улучшалось без заметного снижения скорости чтения. На этом уровне мозгом отслеживается и перерабатывается всё, что находится за пределами основного потока текущей активности. Тем самым было показано, что предвнимание обеспечивает грубый анализ поступающей извне информации. Основными функциями периферического внимания по У. Найссеру являются слежение за изменениями (в первую очередь внезапными) в поле активности, обеспечивающее тем самым бдительность, и, пользуясь терминами гештальт-психологии, выделение фигуры из фона, тогда как по Э. М. Трейсман [51] основной функцией такого внимания является бессознательная интеграция сенсорных признаков сигнала.

На основе этих представлений Б. М. Величковским были выдвинуты и экспериментально подтверждены следующие гипотезы: 1) если искомый объект отличается одним признаком, то его поиск может происходить без участия внимания – параллельно; 2) если объект отличается конъюнкцией признаков, то поиск происходит последовательно путем просмотра

игнорирование зондового стимула по отношению к движущемуся объекту не влияет на характер распределения внимания в пространстве [30].

Эмпирическое исследование визуального пространственного внимания позволило И. С. Уточкину заключить, что при определении локализации зрительных стимулов испытуемые формируют неосознаваемые целесообразные стратегии его переключения, которые в состоянии учитывать только один (пространственный) источник степеней информационной свободы. Когда же добавляется еще один фактор, например, такой, как фактор временной неопределенности, стратегия переключения внимания уже не формируется [32, с. 45]. Отметим, что М. В. Фаликман указывает на то, что зрительное пространственно-ориентированное внимание не подвержено влиянию индивидуальных стратегий и высокоуровневых репрезентаций (схем), которые хранятся в памяти и, соответственно, связаны с опытом [33, с. 71, 315-316].

Имеются исследования, указывающие на определенную асимметрию зрительного внимания в восприятии окружающего пространства и его глубины. Вот что по этому поводу писал британский психолог Фредерик Чарлз Бартлетт: «… люди всех национальностей и всех типов подготовки обращают большее внимание на верхние части зрительно воспринимаемого материала любого вида; зрительные объекты, расположенные в верхней части поля зрения, в левой его стороне, наблюдаются легче и правильнее, чем те, которые расположены ближе к нижней части и правой стороне … Легче всего наблюдать верхние левые участки поля зрения и отчет о том, что в них содержится, обычно отличается наибольшей точностью» [2]. Позже, в исследованиях других ученых, было уточнено, что на левую верхнюю четверть поля зрения приходится 45,5% фиксаций взгляда, на верхнюю правую – 29%, на нижнюю правую – 14% и нижнюю левую – 11,5%. Неравномерно внимание и при восприятии газетного текста: 61% внимания читателя уделяется верхней половине газетного листа, а 39% – нижней [22, с. 35].

Также установлено, что вербальный материал лучше воспринимается при его предъявлении в правое поле зрения (т. е. левым полушарием), а предметы, цвета фотографии лиц и их эмоциональные выражения – в левое (правым полушарием). Эти различия отчетливы у правшей, менее выражены у левшей [40]. Имеются данные и о том, что при рассматривании рисунка наше внимание преимущественно сосредотачивается на его левой половине, так как зачастую человек отождествляет себя с находящимися там образами [42].

Исследование внимания и восприятия оператора, следящего за приборами, показало, что человек лучше считывает показатели с тех приборов, которые расположены справа, а удаление прибора от центра поля зрения приводит к снижению точности и скорости считывания информации [21], а также к перераспределению зон направления внимания на дисплее [23].

R. Woodworth и ***H. Schlosberg*** в своих исследованиях бинокулярной конкуренции в зависимости от физических характеристик стимулов установили некоторые закономерности протекания этого процесса. Тезисно их можно изложить следующим образом. 1. Скорость соревнования полей зрения: увеличивается с ростом интенсивности сигнала; увеличивается с увеличением размеров изображения; уменьшается при расфокусировке изображений; в центре выше, чем на периферии. 2. Из двух стимулов доминировать будет: более яркий; собственно изображение по сравнению с фоном; движущийся объект; тот объект, к которому всячески привлекают внимание [53].

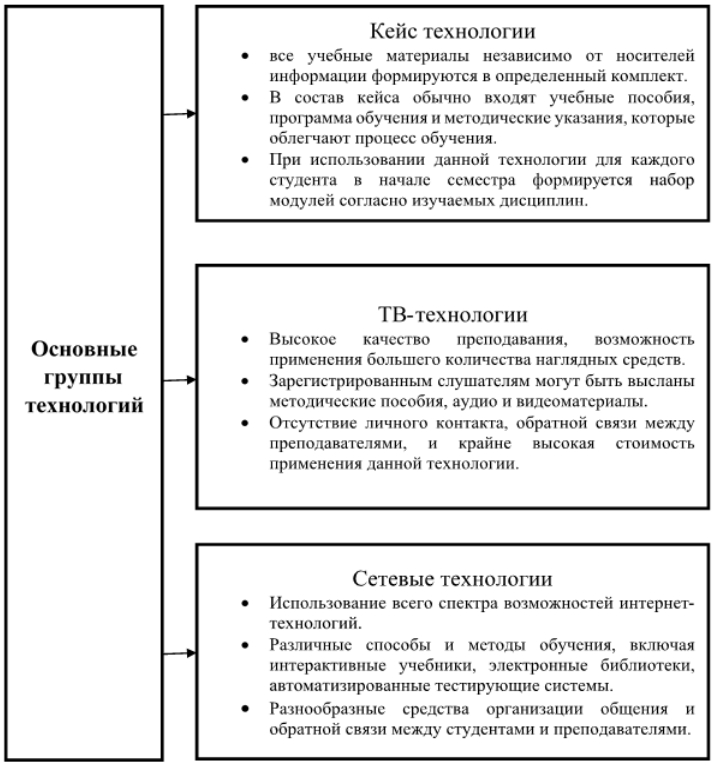


Рис. 1 Технологий организации процесса дистанционного обучения

Исходя из указанной выше специфики применения дистанционных технологий в образовании, предложена следующая модель функционирования модуля дистанционного образования (рис. 2). Модель состоит из трех основных структурных блоков: теоретический информационный блок, блок контроля знаний и тестирования, вспомогательные элементы для обеспечения обратной связи [3, с. 546].

Теоретический информационный блок включает в себя набор упорядоченный набор лекций, которые снабжены автоматическими элементами промежуточного контроля. Каждый из курсов содержит ключевые слова, по которым производится индексация страницы курса в поисковых системах. Информация представлена в двух режимах. Для сетевого или онлайн режима – это платформа LMS, где размещён лекционный материал. Для курсов предусмотрена возможность индивидуализации траектории обучения студента. Исходя из его результатов успеваемости, система может изменять сложность заданий и глубину излагаемого материала. Теоретические элементы разделены

согласно учебным неделям. В офлайн режиме студент получает упорядоченный набор электронных документов и мультимедиа лекций.

Блок практических заданий и контроля знаний включает в себя: базовые и комплексные задачи, разнообразные элементы проверки и контроля знаний, автоматизированный журнал успеваемости. В некоторых случаях возможна регулировка сложности заданий относительно знаний студента. Готовые задания присылаются либо готовым файлом, либо студент вписывает ответ в специальные графы. Системы проверки представлены следующими элементами: тестами с одиночным или множественным вариантом ответа, графическими тестами, заданиями со вводом ответа.

Назначением третьего блока является предоставление методической и справочной информации в асинхронном режиме без участия преподавателя. База знаний для открытых курсов содержит элементы готовых примеров и решения типовых и комплексных задач, которые применялись при обучении студентов очной формы высшего учебного заведения. Второй важной составляющей данного блока является видеотека, которая содержит записи учебных занятий для очной формы. Запись производится в режиме реального времени, с последующим редактированием наиболее важных моментов.

ориентации внимания, при скрытой, как предполагают авторы, имеет место произвольное торможение саккад. Ученые также указывают на то, что перепрограммирование направления саккады требует больше времени, чем перепрограммирование ее амплитуды. Таким образом, открытое внимание может быть как произвольным, так и непроизвольным, тогда как скрытое – преимущественно связано с произвольностью.

Важными, на наш взгляд, являются выводы, сделанные американским психологом К. Уикенсом, который обобщил большое количество эмпирических работ по вниманию и создал на их основе так называемую кубическую модель множественных ресурсов. Согласно этой модели зрительно-пространственному кодированию информации обычно соответствует двигательный тип ответа [34, с. 401].

Л. П. Григорьева [11] указывает на то, что уровень развития зрительного внимания обусловливает степень сформированности и продуктивности зрительного восприятия, а также способности организма выделять из внешней среды значимую информацию, что, в конечном итоге, оказывает непосредственное влияние на формирование зрительных образов. Вот как учёная описывает механизм образования связи зрительного внимания с другими когнитивными процессами: оно «начинается с обнаружения и локализации объекта во внешнем пространстве. Точная ориентировка внимания на ту или иную часть перцептивного поля, в которой появляется объект, – необходимое условие для решения поставленной перцептивной задачи» [11, с. 6]. Соответственно в норме и патологии этот процесс различен.

Результаты исследований М. В. Фаликман убедительно показывают, что зрительное пространственно-ориентированное внимание представляет собой предварительную настройку на обработку зрительной информации из определенной части зрительного поля, из которого впоследствии вычленяется необходимая организму информация или определенный объект и формируется целостная перцептивная единица. Естественно следует предположение о том, что пространственное внимание ускоряет обработку информации и представляет собой относительно низкоуровневый сквозной процесс приспособительного характера, имеющий собственный мозговой субстрат [33, с. 220, 321]. Этот процесс у человека может управляться внешними (например, движение объекта, указание на него, присутствие не целевых движущихся объектов) и/или внутренними (на основе подсказки либо в соответствии с требованиями перцептивной задачи) факторами [16; 30; 33, с. 315-316].

Исследования влияния восприятия движущегося объекта на одновременное распределение внимания на окружающую объект область в зависимости от того, является ли данный объект объектом внимания или таковым не является, проведенные Н. А. Тюриной и И. С. Уточкиным, показали целый ряд интересных эффектов. Во-первых, вне зависимости от данных испытуемым инструкций зондовый (целевой) стимул быстрее обнаруживается в пространстве, когда в нем присутствует движение другого объекта. Во-вторых, обнаружение зондового стимула происходит быстрее, если он появляется позади движущегося объекта. В-третьих, установка на слежение за зондовым стимулом приводила к тому, что испытуемые демонстрировали более медленные реакции, чем при установке на его игнорирование. И наконец, в-четвертых, установка внимания на слежение или

образ. Далее этот образ, согласно модели ученой, передается для дальнейшей переработки.

Эмпирическим доказательством этой мысли стали эксперименты с иллюзиями, в которых испытуемым в течение 200 мс показывали три буквы разного цвета (красная «О», зеленая «Т» и синяя «Х»), а по краям этого ряда помещались цифры. Участники эксперимента должны были сначала дать отчет об увиденных цифрах, после чего их спрашивали о цвете букв. Оказалось, что в ответах на вопрос о цвете букв испытуемые нередко давали ошибочные ответы. Вот как об этом писала сама Э. М. Трейсман: «Испытуемые совершали ошибки соединения чаще, чем называли цвет или знак, не предъявлявшиеся на экране. Следовательно, их ошибки действительно свидетельствуют о перестановке качеств, а не простой ошибке восприятия отдельного объекта. Кроме того, большинство ошибок носит характер подлинных иллюзий, поскольку испытуемые часто не верили, что ошиблись и просили показать комбинацию еще раз» [29, с. 71].

Подтверждением теории Э. М. Трейсман, также стали результаты исследований ***J. D. Holtzman*** с коллегами [41] на больных с расщепленным мозгом. В исследованиях показано, что у этих больных одно из полушарий передает другому информацию о локализации стимула в пространстве, но не о самом стимуле. При этом нормальное восприятие стимула возможно лишь при условии его предъявления (даже кратковременного), таким образом, чтобы информация о нем попала в другое полушарие.

Установлено, что для того, чтобы локализовать движущийся объект, мозгу требуется менее 1/10 сек., в то время как для простейшей идентификации и семантической классификации этого объекта мозгу уже необходимо как минимум 1/4 секунды [17, с 157]. Таким образом, в случае зрительного внимания, локализация объектов в пространстве происходит значительно быстрее, чем их идентификация, т. е. амбьентное внимание функционирует значительно быстрее, чем фокальное.

Проведенный М. В. Славуцкой [25] анализ многочисленных работ, а также результаты ее собственных исследований, указывают на тесную взаимосвязь процессов зрительной ориентировки и пространственного внимания с саккадами (быстрыми согласованными движениями глаз, происходящими одновременно и в одном направлении, основная функция которых – перенести новый объект в зону ясного видения на сетчатке глаза [фовеа] для его дальнейшей переработки в центральной нервной системе) и с так называемым саккадическим программированием. Для программирования саккады на стимул, как указывает ученая, необходимо состояние готовности, для которого требуется определенный уровень активации внимания и памяти и премоторная подготовка в период фиксации глаз. Интересной в этом смысле нам представляется премоторная гипотеза внимания, выдвинутая Дж. Риззолатти с соавторами [49]. Эта гипотеза связывает внимание, направленное на ориентацию организма в пространстве, с процессами программирования движения глаз, а также рассматривает перемещение фокуса внимания как смену моторных программ. Согласно представлениям авторов гипотезы, программирование движений глаз «встроено» в механизмы внимания. При этом как открытое (внешнее), так и скрытое (внутреннее и не связанное с движением глаз) внимание сопровождаются центральным процессом программирования движения глаз к зрительной цели. В отличие от открытой

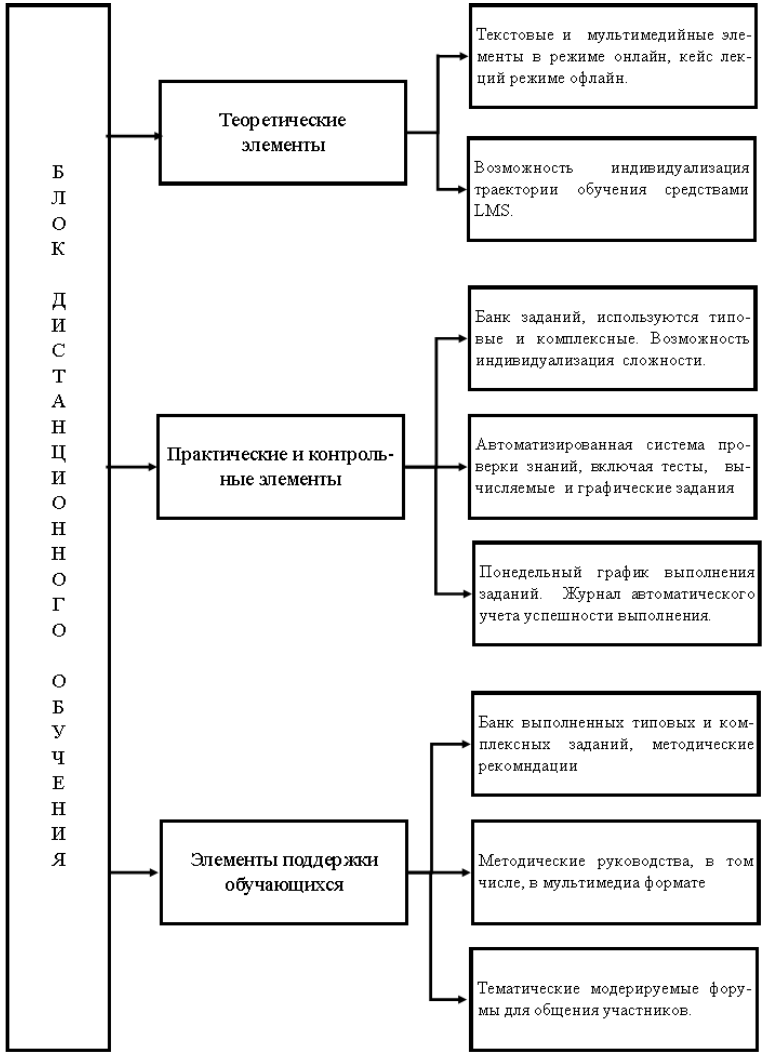


Рис 2. Блок дистанционного обучения

Выводы. Дистанционное образование в настоящее время является одной из перспективных современных форм обучения, которая при этом обладает рядом специфических особенностей.

Наиболее востребованной данная форма является для желающих получить второе высшее образование по социально- гуманитарным профилям,

информационным профилям подготовки; желающих пройти курсы повышения квалификации, обучение людей с ограниченными физическими возможностями. Также она имеет определенную эффективность в качестве вспомогательной формы при организации процесса очного обучения.

Повышение эффективности дистанционного обучения требует внедрения инновационных подходов и методик. Совершенствование курсов с дистанционного обучения связано с разработкой качественного мультимедийного обеспечения, внедрением активных методов и интерактивных методов обучения, предполагающего разработку и применение математических моделей физических устройств (элементов, систем) и технологических процессов; увеличением многообразия и комплексности фонда оценочных средств; предоставлением возможности индивидуализации траектории обучения для студентов.

Литература:

1. Авдеева Е.А., Бочкова Е.В., Назаренко В.А. Дистанционное обучение в высшей школе России // Проблемы современного педагогического образования. – Изд.: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). – 2016 г. – с. 3-8. – ISSN: 2311-1305.

2. Бубнова А.А., Кочегурная М.Ю. Построение курса «высшая математика» для дистанционного обучения студентов // Проблемы современного педагогического образования. – Изд.: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). – 2015 г. – с. 43-51. – ISSN: 2311-1305.

3. Григораш Олег Владимирович. Дистанционное обучение в системе высшего образования: преимущества, недостатки и перспективы // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2014. №101 С. 248-259.

4. Колесников С.И. Роль массовых открытых онлайн-курсов в непрерывном высшем образовании // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. –№1. – С. 242-245.

5. Олейников Н.Н. Комплексная информационная среда вуза с элементами дистанционного образования // Перспективы науки – 2015. – Сборник докладов I Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Том. 2. Социально-гуманитарные науки. – Изд.: Рокета Союз. – Казань. – 2015 г. – с. 544 – с. 550.

6. Олейников Н.Н. Применение элементов адаптивных технологий в дистанционном образовании при подготовке будущих учителей информатики // Проблемы современного педагогического образования. – Изд.: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). – 2014 г. – с. 179-186. – ISSN: 2311-1305.

7. Падерин А.В. Применение интернет-технологий в организации самостоятельной учебной деятельности студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. – Изд.: Гуманитарно-

Обсуждая периферическое визуальное внимание, можно указывать на продукты предвнимательных процессов [10, с. 46-47; 13, с. 168], говорить о **пространственном** (**амбьентном, амбъентном**) внимании [13; 17, с. 159; 32] либо о бессознательном восприятии нерелевантной информации [8; 19].

Вообще в научной литературе довольно часто зрительное пространственное внимание называют амбьентным. Амбьентное внимание связано с локализацией объектов в пространстве и как бы распределено в нем, выделяя скорее оптическую массу групп объектов, чем отдельные осмысленные и узнаваемые элементы. Оно включается при появлении движущихся объектов, как, например, при идентификации и последующей реакции спортсмена на летящий теннисный мяч, скорость которого может достигать 60-ти м/сек. Среди описываемых в литературе форм зрительного сенсорно-перцептивного внимания амбьентное, с точки зрения эволюции, является наиболее примитивным и, как установлено палеоневрологами, впервые появилось у древнейших рептилий и у ископаемых пресмыкающихся (динозавров) [17, с. 157].

Отметим, что вопросы зрительного пространственно-ориентированного внимания рассматриваются учеными применительно к широкому кругу явлений, описывающих наше внимание. В научной литературе затрагиваются вопросы избирательности (селективности) внимания, пространственного соседства сходных объектов и протяженности, статических характеристик так называемого луча внимания, внимания к движущимся объектам, времени задержки внимания, невнимательности. Внимание рассматривается в различных моделях (например, модели прожектора) и теориях, описывающих механизмы внимания, в связи с ориентировочным рефлексом, с настройкой на идентификацию определенного объекта или сигнала, а также с задачами опознания и управляемого зрительного поиска, с проблемой скорости поиска определенного объекта или сигнала, и т. д. Зрительное пространственное внимание также рассматривается при исследовании синдромов одностороннего пространственного игнорирования и Баллинта [13; 34].

В соответствии с представлениями М. Познера с коллегами [37], зрительное пространственное внимание не является статичным и включает в себя ряд последовательных процессов: сброс внимания с текущей точки фиксации, последующее его перемещение в пространстве (так называемое движение луча внимания) и захват новой цели. Вероятнее всего, такая динамика присуща не только зрительному пространственному вниманию, но и пространственному вниманию вообще.

На основании многочисленных экспериментальных данных Э. М. Трейсман и Дж. Гелад [51] выдвинули теорию интеграции признаков, согласно которой зрительное пространственное внимание необходимо организму для правильного восприятия зрительной информации. В соответствии с этой теорией и моделью Э. М. Трейсман [29, с. 71] на раннем этапе переработки зрительной информации происходит параллельная регистрация различных признаков стимула (цвет, форма, пространственные частоты и т. д.). На следующей стадии, стадии переработки уже поступившей в мозг информации, которая начинается с ориентации и фокусировки зрительного внимания на объекте, внимание объединяет или, используя терминологию ученой, «склеивает», изолированные свободно плавающие признаки этого объекта и его положение в пространстве в единый зрительный

Наиболее полное описание зрительного внимания, а также описывающих его теорий и моделей, представлено в работах М. В. Фаликман [33; 34, с. 230-342], Ю. Б. Дормашева и В. Я. Романова [13].

Зрительная система, наряду со слуховой, является одной из наиболее изученных как с физиологической, так и психофизиологической сторон. Совершенно очевидно, что зрительное (визуальное) внимание представляет собой разновидность внимания, связанное со зрительной сосредоточенностью организма на каком-либо внешнем объекте, стимуле или явлении.

В пределах сенсорного канала зрительной модальности можно выделить такие физические признаки источника как его цвет, яркость и контраст, в пределах сенсорно-перцептивного – размер (величину) объекта, его форму, контурность, удаленность от организма, направление, факт положения и перемещения в пространстве, а в пределах визуального перцептивного – все вышеперечисленные признаки объекта, которые впоследствии объединяются в целостный зрительный образ, положение одних объектов относительно других, протяженность всего воспринимаемого пространства, время перемещения или неподвижности объекта либо стимула, а также время его появления и исчезновения.

При описании особенностей зрительного внимания в психологии использовали метафоры зрительного поля, волны внимания, фильтра, прожектора, трансфокатора или конвейера. Когда говорили о внимании как о зрительном поле, то подчеркивали, что оно представляет собой некую ограниченную часть поля вокруг точки фиксации. Когда ученые метафорически описывали его как волну, они тем самым подчеркивали, что элементы поля сознания, находящиеся в зоне внимания, расположены на разных уровнях: ясном и смутном. При использовании метафоры фильтра авторы исходили из предположения о том, что существуют некие блоки, которые ограничивают количество перерабатываемой информации в единицу времени, а сам фильтр служит для защиты этого блока от перегрузки. Согласно метафоре прожектора в так называемом театре сознания, внимание, подобно прожектору, высвечивает определенный участок территории, оставляя все остальное в тени. Или, другими словами, внимание делает более ясными и отчетливыми одни объекты, в то время как другие воспринимаются менее отчетливо либо вообще не замечаются. Сравнивая внимание с трансфокатором, говорят о его зависимости от размера зрительного поля, на которое направлено внимание в соответствии с решаемой задачей, причём, чем больше часть зрительного поля, тем хуже разрешение и наоборот. Согласно метафоре конвейера, переработка информации при решении задачи зрительного поиска может осуществляться и одновременно, и параллельно, и последовательно, т. е. может не ограничиваться только одним каналом [13; 34].

В большинстве предлагаемых моделей, объясняющих механизмы визуального внимания, оно рассматривается как процесс селекции, который позволяет зрительной системе отделять релевантные внешние раздражители от нерелевантных.

В работах, которые обсуждают связь зрительного внимания с осознанием поступающей извне информации, говорят о **периферическом** и **фокальном** (предметном) внимании [13, с. 143, 243; 17; 24, с. 14; 26, с. 157]. По сути, здесь речь идет не о собственно внимании, а о двух стадиях переработки сигнала, на котором сфокусировано внимание субъекта.

педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). – 2014 г. – с. 226-235. – ISSN: 2311-1305.

Педагогика

УДК: 371.68

кандидат педагогических наук, доцент Панкратова Ольга Петровна
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук,
доцент Конопко Екатерина Александровна
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);
кандидат технических наук Катков Константин Александрович
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЗДАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. Преподаватели современных вузов не всегда знают, как использовать новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности. В статье рассматриваются возможности облачных сервисов для образования, приводятся примеры применения облачных технологий для построения информационной образовательной среды и организации учебного процесса в вузе.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, облачные сервисы, дистанционное образование.

Annotation. Teachers of modern universities not always know how to use new information technologies in the professional activity. In article possibilities of cloudy services for education are considered, examples of application of cloudy technologies for creation of the information educational environment and for the organization of educational process at university.

Keywords: information educational environment, cloudy services, distance learning.

Введение. В настоящее время надежным фундаментом, обеспечивающим уверенное вхождение человека в открытое информационное общество 21 века, является современное и качественное образование, которое выдвигает перед высшей школой следующие задачи: подготовить профессионалов, способных самостоятельно мыслить и адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современного общества, умеющих видеть возникающие проблемы и искать рациональные пути их решения, используя современные технологии, пополнять свои знания в профессиональной деятельности и эффективно использовать для этого информационные ресурсы, активно конструировать новые знания на основе собственного опыта. Таким образом, произошло смещение парадигмы образования с обучения индивида на развитие и становление личности, на получение нового образовательного результата.

Высшее образование сможет решить названные задачи с наименьшими затратами и при сравнительно высоком качестве оказания образовательных

услуг только в условиях новой образовательной среды, ориентированной на применение информационных и коммуникационных технологий. Такая среда получила название информационной образовательной среды (ИОС).

Как правило, для организации образовательного процесса в ИОС большинство вузов используют системы дистанционного обучения, например, такие как «Moodle», «eLearning Server», «eLearning 4G», «Claroline LMS» и др. Еще в более редких случаях вузы разрабатывают собственные дистанционные платформы. Однако и в первом и во втором случае это требует, прежде всего, значительных материальных вложений. Кроме того, есть ряд других причин, вынуждающих вузы искать альтернативные варианты для организации работы в ИОС: это избыточность инструментария дистанционных платформ и, как следствие, сложность в освоении ресурсов, недостаточные возможности для организации коммуникации между субъектами образовательного процесса, ограничение круга лиц, имеющих доступ к ресурсу, невозможность совместной деятельности, необходимость постоянного и обязательного администрирования и другие. Опыт работы показывает, что можно найти и другие альтернативные решения. Например, при организации учебно-методической работы в рамках отдельной кафедры, вполне можно использовать технологии облачных вычислений.

Под технологией облачных вычислений (cloud computing) понимается инновационная технология, которая позволяет объединить ИТ-ресурсы различных аппаратных платформ в единое целое и предоставить пользователю доступ к ним через глобальную сеть Интернет. Облачные сервисы предлагают пользователям через сеть Интернет доступ к своим ресурсам посредством бесплатных или условно бесплатных облачных приложений, программные и аппаратные требования которых не предполагают наличия у клиентов высокопроизводительных и ресурсопотребляемых компьютеров [3].

К сожалению, большинство преподавателей современных вузов пока еще испытывают ряд затруднений при необходимости применения в своей профессиональной деятельности новых технологий и слабо представляют, как можно использовать возможности облачных сервисов в образовательной практике для организации основных видов педагогической деятельности, в том числе и для построения предметной ИОС.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ использования технологий дистанционного обучения, в частности облачных сетевых сервисов для построения ИОС и организации образовательного процесса в вузе.

Изложение основного материала статьи. В связи с развитием компьютерной техники, информационных технологий и коммуникаций еще в 90-е годы XX века появляется понимание новых возможностей информатизации образования. В работах Ю.С. Брановского, Я.А. Ваграменко, А.В. Хуторского и других ученых рождается утверждение, что информационные и коммуникационные технологии могут стать основой проектирования и моделирования новой развивающей среды и обучающего пространства, названных в последствии «информационное образовательное пространство» и «информационная образовательная среда».

Несмотря на то, что само понятие «информационная образовательная среда» появилось сравнительно недавно, чуть более 15 лет назад, понимание этого явления, а так же практические подходы к его формированию и развитию

Изложение основного материала статьи. Разновидности внимания, о которых чаще всего пишут в психологической литературе – это сенсорное и сенсорно-перцептивное внимание. При этом отмечается, что преобладающее количество фактических данных, характеризующих внимание, получено при исследовании именно сенсорного внимания [27, с. 160].

Совершенно очевидно, что сенсорное внимание возникает при действии объектов, а точнее, их физических характеристик, на органы чувств; оно непосредственно связано с ощущениями, а также с рефлекторной, инстинктивной и бессознательной реакцией организма на внешние и внутренние стимулы разной модальности. Однако, в связи с тем, что при активации внимания кроме периферических отделов анализаторов задействованы также центральные процессы (афферентно-эфферентные проводящие пути и зоны проекции анализаторов в головном мозге) и восприятие, выделить сенсорное внимание в чистом виде достаточно сложно. В результате этого, говоря о сенсорном внимании, учёные чаще всего имеют в виду сенсорно-перцептивное, которое определяется ими как внимание, связанное с восприятием непосредственных раздражителей различной модальности, отбираемых организмом через органы чувств из постоянного потока поступающей информации [7, с. 138; 9, с. 21; 27, с. 160; 36, с. 129]. По словам Д. Н. Узнадзе, «о сенсорном внимании говорят в случае, когда субъекта интересуют перцептивные акты … Одним словом, раздражитель рефлекторно вызывает телесные изменения, создающие благоприятные условия для ясного восприятия» [31, с. 344], как, например, при рефлекторном повороте головы в сторону какого-либо раздражителя. Рассматривая внимание с точки зрения рефлексологии, учёный также указывал, что оно «есть не что иное, как … рефлекторные процессы, соответствующая направленность тела» и при сенсорном внимании мы «… имеем дело лишь с одним из значимых условий сенсорного внимания, а не с самим вниманием вообще». Далее он ссылается на справедливое замечание К. Бюлера о том, что, несмотря на четкость восприятия, некоторые моменты сенсорного внимания ускользают от нашего внимания в результате обработки сигнала [31, с. 345].

Вызывающие внимание стимулы, связанные с той или иной сенсорной системой мы приводили ранее [3; 6]**.** Из приведенных в указанных работах интеллект-карт, видно, что отчетливо выделяются две основные группы разновидностей внимания по типу поступающих в центральную нервную систему сигналов: экстерорецептивное и интерорецептивное сенсорное внимание. Соответственно, к экстерорецептивному относятся визуальное (зрительное), аудиальное (слуховое), обонятельное, осязательное (температурное, болевое [ноцицептивное], тактильное [связанное с вибрацией, прикосновением, надавливанием, толчками]) внимание, а к интерорецептивному – двигательное (проприорецептивное), ноцицептивное и внимание, связанное с рецепцией вестибулярного аппарата.

Изучением природы зрительного внимания и механизмов его работы в разное время занимались Дж. Р. Андерсон, Д. Бродбент, Дж. Вольф, В. Вундт, Г. Гельмгольц, Ю. Б. Гиппенрейтер, У. Джеймс, У. Джонстон, Д. Канеман, Н. Кэнвишер, Д. Лаберж, У. Найсер, А. Оллпорт, Х. Пэшлер, М. Познер, Д. Риццолатти, М. В. Славуцкая, С. Д. Смирнов, Р. Л. Солсо, Дж. Р. Струп, Э. Титченер, Э. М. Трейсман, К. Уикенс, И. С. Уточкин, М. В. Фаликман, С. Хейнз, Р. Шифрин, У. Шнайдер, Г. Шульман, Ч. Эриксен и другие учёные.

Психология

УДК 159.952.2

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)

ЗРИТЕЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ

Аннотация. В работе обобщены имеющиеся сведения и представления о зртельном внимании, уточнено понятие «зрительное внимание». Рассмотрены основные метафоры, описывающие зрительное внимание, его формы, особенсти.

Ключевые слова: зрительное внимание, определение, периферическое, фокальное, пространственное.

Annotation. The article summarizes the existing knowledge and conceptions of the visual attention, clarifies the notion of the visual attention. The main metaphors used to depict visual attention are described, as well as its varieties and features.

Keywords: visual attention, definition, peripheral, focal, spatial.

Введение. Классификации и особенности того или иного вида внимания неоднократно рассматривались в трудах по философии, психологии и психофизиологии, начиная еще с работ Аристотеля. В современной отечественной психологии наибольшей популярностью пользуется трихотомическая классификация, предложенная Н. Ф. Добрыниным в 1938 г. [12]. Согласно этой классификации в психологии выделяют три внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Ранее анализ многочисленных источников, современных уточненных данных, а также применение технологии интеллект-картирования позволили нам заново дать определения непроизвольному [3; 6], произвольному [5] и послепроизвольному [4] видам внимания. Тем не менее, вопрос о классификации аттенционных процессов мы считаем еще не завершенным, так как в отечественной и зарубежной литературе мы постоянно сталкиваемся с огромным количеством названий разновидностей внимания, связанных с тем или иным психологическим явлением или видом деятельности.

Тем самым актуальность данной работы вызвана, с одной стороны, тем, что тема классификации аттенционных явлений уже достаточно давно не становилась предметом внимания ученых-теоретиков, и, с другой стороны, необходимостью переосмысления уже существующих определений в соответствии с новыми эмпирическими данными и теоретическими взглядами. В связи с этим **предметом** нашей работы стала классификация сенсорных аттенционных явлений, а **объектом** – зрительное внимание.

Формулировка цели статьи. Основными целями и задачами стали следующие: определение дефиниции «зрительное внимание» на основе существующих, краткое рассмотрение основных метафор, описывающих зрительное внимание, а также его форм и особенностей.

очень сильно изменились. На первых этапах ИОС трактовалась только с технической и технологической позиций, т.е. как аппаратные средства и программное обеспечение. Сейчас это понятие часто рассматривается с позиции применения в среде разнообразных педагогических и образовательных технологий.

Проблемы проектирования среды стали предметом изучения целого ряда исследователей, в их числе труды А.Г. Абросимова, М.И. Башмакова, С.Г. Григорьева, И.Г. Захаровой, С.В. Зенкиной, К.Г. Кречетникова, А.А. Кузнецова, Е.В. Лобановой, С.Л. Лобочева, Е.В. Огородникова, С.В. Панюковой, С.Н. Позднякова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, И.Н. Розиной, М.А. Сурхаева, В.И. Солдаткина и др. В этих работах излагается понимание сущности, структура, функции и компоненты среды, рассматриваются ее основные характеристики и возможности, предоставляемые средой для организации процесса обучения и достижения образовательных результатов.

Надо отметить, что изначально существовало два подхода к анализу информационной среды: ресурсный и коммуникационный.

Ресурсная концепция была основана на представлении об информационной среде, прежде всего, как о технической системе, позволяющей хранить информацию, дающую объективное (не зависящее от личных мнений) знание о мире, и достаточно эффективно извлекать это знание и предоставлять его пользователям инфосреды. В противовес этому коммуникационная концепция рассматривала информационную среду и входящие в нее в качестве компонентов информационные системы, как средство передачи знаний и вообще обмена сообщениями разного статуса, т. е. как средство, позволяющее осуществлять социокультурные функции [4].

Таким образом, любая ИОС обязана обеспечить выполнение двух основных функций: формирование, размещение и хранение электронных образовательных ресурсов и инструментов (ресурсная функция) и обеспечение оперативного удаленного доступа к информационным ресурсам, обучаемым и преподавателям, а также коммуникации между ними (коммуникационная функция).

За основу понятия ИОС мы взяли определение в Стандарте (как ее правовое толкование и выражение): «Информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде».

Проведенный анализ работ, посвященных изучению ИОС, позволяет нам сделать вывод, что информационная образовательная среда - это педагогическая система, имеющая особенные характеристики и новые возможности. Однако, как и любая система, в которой протекает образовательный процесс, ИОС нового типа включает следующие главные элементы: цель и задачи обучения, содержание обучения, обучаемых, обучающих, методы, средства и формы обучения [2]. Ее функционирование, как и функционирование любой педагогической системы, обеспечивается взаимодействием трех основных составляющих:

1. Содержательной: информационные массивы образовательной направленности, обеспечивающие научно-педагогическую, психологическую, методическую поддержку образовательного процесса, в различной форме представления (электронные учебно-методические комплексы, электронные обучающие ресурсы, курсы дистанционного образования, электронные учебники, специализированные образовательные сайты, порталы, электронные библиотеки и т.д.), предназначенные для обучения, самообучения и личностного развития студентов.

2. Организационной: система современных методов и форм обучения, педагогических технологий, использующих потенциал ИКТ.

3. Технологической: система программно-аппаратных средств, компьютерных коммуникаций, в том числе облачных сервисов, необходимых для проведения работ со всеми видами образовательной информации.

Информационная образовательная среда, состоящая из выше перечисленных компонентов, обеспечивает информационные потребности современного вуза, и включает: учебный процесс, его информационное обеспечение, управление этим процессом, субъектов системы (преподавателей и обучаемых), результаты их взаимодействия, а также использование в этом процессе современных педагогических технологий, призванных решить поставленные задачи отвечающие требованиям новой парадигмы образования – ориентация на новый образовательный результат [2].

Как было указано ранее, ИОС в современном вузе может строиться, как на основе платформы дистанционного образования, так и основе облачных сервисов. Отметим, что роль облачных сервисов и их педагогические возможности на сегодняшний день исследованы недостаточно глубоко [1].

В настоящее время самыми крупными провайдерами для учебных заведений являются компании Microsoft и Google, предоставляющие сервисы школам, колледжам и университетам на бесплатной основе.

В образовательном сообществе достаточно часто используются следующие сервисы Google: интерактивные музеи мира – Google ArtProject, календарь – Google Calendar, офис – Google Docs, бесплатная электронная почта – Gmail, переводчик – Google Translate, вики-энциклопедия – Google Knol, набор карт – Google Maps, бесплатный хостинг – Google Sites, использующий вики-технологию, видеохостинг – YouTube и другие. Особое место среди сервисов Google занимают Web-приложения на основе облачных вычислений. Эти приложения предоставляют учащимся и преподавателям образовательных заведений инструментарий, необходимый для эффективного обучения, для общения и для совместной работы – это сервис Google Apps Education Edition.

Сервисы Google, как в прочем и другие online сервисы, обладают целым рядом достоинств, это даёт возможность использовать их в любой образовательной среде. Главное условие – наличие сети Интернет. Назовем основные достоинства применения Google Apps Education Edition в образовании с позиции пользователя и педагога:

– прежде всего, это минимальные требования к аппаратному обеспечению, самое главное и обязательное условие – это наличие доступа в Интернет;

6. Fodor Jerry A. Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind / Jerry A. Fodor. – The MIT press, 1987, 189 p.

7. Hammel N.R. A Defense of Concept Pragmatism and a Note on Shareability [Электронный ресурс] / N .R. Hammel. // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop / Deutsche Forschungsgemeinschaft. Heinrich Heine Universitat Dusseldorf. – University of Dusseldorf. Добавлено 15.05.13. – pp. 11-12. – Режим доступа: http://www.sfb991.uni-duesseldorf.de/en/concepts-and-categorization/program/

8. Haygood R.C., Sandlin J., Yoder D.J., Dodd D.H. Instance contiguity in distinctive concept learning / R. C. Haygood, J. Sandlin, D. J. Yoder, D.H. // Dodd Journal of Experimental Psychology, Vol 81(3), Sep 1969, p.p. 605-607.

9. Haygood R.C. The review to Haygood R.C., Bourne L.E. Attribute- and rule-learning aspects of conceptual behavior [Электронный ресурс] / R.C. Haygood. – Current Contents (CC), No 47, S&BS by ISI, 1986, p. 24. – Режим доступа: http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1986/A1986E755500001.pdf

10. Glock H.-J. Concepts: what they are and what they are good for [Электронный ресурс] / H.-J. Glock. // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop / Deutsche Forschungsgemeinschaft. Heinrich Heine Universitat Dusseldorf. – University of Dusseldorf. Добавлено 15.05.13. – p. 9. – Режим доступа :http://www.sfb991.uni-duesseldorf.de/en/concepts-and-categorization/program/

11. Margolis E. The Ontology of Concepts – Abstract Objects or Mental Representations? / E. Margolis. – University of Wisconsin – Madison. STEPHEN LAURENCE. University of Sheffield. Journal compilation. Copyright the Authors. Blackwell Publishing, Inc., 2007. – pp. 561-593.

12. Medin Douglas L. Concepts and Conceptual Structure / Douglas L. Medin. – American Psychologist // Science Watch. Vol. 44, No. 12, p.p. 1469-1481.

13. Peacocke Ch. A Study of Concepts / Ch. Peacocke. – Cambridge, Mass., The MIT Press, 1992. – 288 p.

14. Pinxten R. The notion of ‘concept’ in cognitive psychology: An overview and critical analysis / R. Pinxten, 1972. – 42 p.

15. Reuter K. Confusions about Central Concepts in the Cognitive Sciences [Электронный ресурс] / K. Reuter. // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop / Deutsche Forschungsgemeinschaft. Heinrich Heine Universitat Dusseldorf. – University of Dusseldorf. Добавлено 15.05.13. – pp. 20-21. – Режим доступа: http://www.sfb991.uni-duesseldorf.de/en/concepts-and-categorization/program/

16. Seuchter T. The Role of Action for Concepts [Электронный ресурс] / T. Seuchter. // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop / Deutsche Forschungsgemeinschaft. Heinrich Heine Universitat Dusseldorf. – University of Dusseldorf. Добавлено 15.05.13. – pp. 23-24. – Режим доступа: http://www.sfb991.uni-duesseldorf.de/en/concepts-and-categorization/program/

17. Zalta Edward N. A (Leibnizian) Theory of Concepts // Logical Analysis and History of Philosophy. 3 / Edward N. Zalta. – Center for the Study of Language and Information Stanford University, 2000. – 58 p.

чувственного опыта – перцептов, подчеркивается функционально-прагматическая зависимость «перцепт – концепт – новый перцепт – и т.д.».

2. В психологии бихевиоризма (стимул (вход) – реакция (выход)) в структурном направлении (A.E. Fischer, D. Hebb, A.Kuhn, R.F.Thompson) концепт интерпретируется как результат – «конечный продукт мышления» (‘end-product of thinking’) в категории структуры; в механистическом направлении (G. Austin, L.E. Bourne, J.S.Bruner, J.J.Goodnow, U.Neisser, R.R.Oliver) концепт является особым механизмом – единицей мышления (‘unit of thinking’).

3. В психологии действия (действие (action) есть соединением структурного и производящего компонентов, связь между мыслительным и перцептивным поведением) в психологии развития (L. Frey, Y.Hattwell, M. de May, J.Piaget) концепт представлен как динамическая когнитивная структурно-функциональная схема, обусловливающая развитие; эквилибриум между движениями аккомодации и ассимиляции; в информационизме (E. Galanter, G.A. Miller, K.Pribram) концепт понимается как алгоритмическая когнитивная деятельность или производство знания (Plan) и само производимое знание, информационная структура (Image).

4. В когнитивизме в попытках интеграции стимулистского / бихевиористского подхода и психологии действия концепт представлен в терминах: 1) «коммуникативная модель мышления» (J.S. Bruner) – взаимосвязь систем репрезентаций (сенсомоторной, образной, символической) в условиях культуры; 2) «мнемо-функциональная модель» (U. Neisser) – синтез процессов распознавания стимулов и откликов, взаимно связанных памятью, образует функционирующую концепт-модель, схему в действии полного цикла познания; 3) «каталог механизмов и структур» (A. Newell & H. Simon) – обусловленная мышлением и памятью система связи стимулов и реакций; 4) функциональной «механицистской концепции» (R. Pinxten) – когнитивный механизм, расположенный в памяти, являющийся лингвистическим, информационный характер которого обусловлен перцептивными вводами действия.

Результаты анализа трех других подходов – нового логицизма, психосемантического подхода и нового когнитивизма, и общие выводы будут представлены во второй части работы.

Литература:

1. Брунер Дж. О перцептивной готовности [Электронный ресурс] / Дж. Брунер. – Psychology OnLine.Net © 1999-2015. Powered by WSN KB. – Режим доступа: http://www.psychology-online.net/articles/doc-1223.html

2. Джеймс У. Перцепт и концепт. Гл. 4-6. // Джеймс У. Рассел Б. Введение в философию / У. Джеймс. Проблемы философии / Б. Рассел: Пер с англ. / Общ. ред., послесл. и примееч. А.Ф. Грязнова. – М.: Республика, 2000. – 314 с., С. 34-74.

3. Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

4. Найссер У. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. – 232 с.

5. Eberg Ph.A., Rossberg M. What is the purpose of Neo-Logicism] / Ph. A. Eberg, M. Rossberg. // Traveaux de Logique. 18. 2007, pp. 33-61.

– во-вторых, при использовании Google Apps не требуется затрат на приобретение и обслуживание специализированного программного обеспечения;

– в-третьих, практически все операционные системы и программы, которые используются учебными заведениями, поддерживают сервис Google Apps;

– в-четвертых, абсолютно неважно, где находится обучающийся, (другими словами, совсем не обязательно, чтобы учащийся находился рядом с компьютером). Работа с документами Google возможна с помощью любого мобильного устройства, главное, чтобы это устройство имело выход в Интернет. Современные технологии позволяют как учащимся, так и преподавателям использовать для общения и работы любые устройства: ноутбуки, компьютеры, смартфоны, мобильные телефоны и т.д. Инструменты Google Apps поддерживаются самыми разными устройствами, поэтому является общедоступной и универсальной IT-технологией для работы в образовательной среде;

– в-пятых, абсолютно все инструменты Google Apps Education Edition бесплатны.

Компания Google уделила большое внимание образовательной системе, сделав свои сервисы полезными, удобными и функциональными, что и нашло практическое применение на кафедре информатики Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ).

Во-первых, использование сервисов Google позволило оптимизировать работу кафедры. На GoogleДиске создано общее кафедральное хранилище учебно-методических материалов, доступ к которым имеют все члены коллектива, включая методиста, что упрощает процесс поиска и предоставления выше указанных материалов по запросу структурных подразделений университета. Кроме того, при подготовке различной текущей и отчетной документации организуется совместная работа заведующего и преподавателей кафедры с Google документами, что значительно упрощает и ускоряет процесс подготовки необходимой информации и исключает дублирование документов.

Во-вторых, каждый преподаватель кафедры имеет свое личное портфолио, где хранятся личные документы и сведения обо всех его достижениях, наградах, повышениях квалификации и т.д. GoogleДиск позволяет по требованию оперативно предоставить необходимую личную информацию.

В-третьих, преподаватели кафедры используют облачное хранилище для размещения учебных и учебно-методических материалов к занятиям и предоставляют студентам доступ к этим материалам по мере необходимости. Облачное хранилище позволяет поддерживать учебные материалы в актуальном состоянии, постоянно их обновлять. Кроме того, исключается необходимость их тиражирования. Организуя образовательный процесс с использованием облачных сервисов, преподаватель управляет этим процессом. Сервисы Google помогают организовать совместную деятельность студентов над проектом, коммуникацию между субъектами образовательного процесса, взаимодействие преподавателя с группой и студентов группы друг с другом. Таким образом, сервисы Google позволяют преподавателю создать собственную предметно-ориентированную информационную среду, отвечающую задачам преподаваемой дисциплины.

В-четвертых, GoogleДиск является отличным хранилищем для материалов с различных кафедральных мероприятий. Например, на диске хранятся фото и видеоотчеты.

Задача преподавателей кафедры информатики – помочь преподавателям других кафедр вуза освоить облачные технологии и научить организовывать свою профессиональную педагогическую деятельность с их применением. С этой целью в СКФУ были организованы курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава на тему «Использование ИКТ в профессиональной деятельности работника вуза», рассчитанные на 72 часа. Цели и задачи курса: повышение уровня компетентности слушателей в области использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и повседневной жизни, формирование дополнительных знаний, умений и навыков создания предметной информационной образовательной среды с использованием современных информационных технологий, в том числе дистанционных и облачных технологий.

Все материалы курса были размещены на GoogleДиске, отдельно созданного аккаунта курсов повышения квалификации, с индивидуальным доступом для слушателей курсов, предварительно зарегистрированных в системе Google. Доступ предоставлялся по мере прохождения учебного материала.

Параллельно, весь материал был представлен, в ставшей уже традиционной, системе дистанционного обучения LMS Moodle.

Выводы. В заключении отметим, что университеты, имеющие информационную образовательную среду, соответствующую современному уровню развития информационно-коммуникационных и образовательных технологий, достаточно успешно могут выполнять весь комплекс возникающих перед ними задач:

– педагогическое сопровождение учебного процесса, самостоятельной учебной работы и научно-исследовательской деятельности студентов;

– информационное сопровождение образовательного процесса (обеспечение студентов учебными материалами, исключая неэффективное тиражирование раздаточных материалов), доступ студентов и преподавателей к библиотечным каталогам и базам данных, доступ к ресурсам Интернет;

– методическое сопровождение образовательного процесса;

– управление и планирование учебного процесса (составление расписания, планирование нагрузки для профессорско-преподавательского состава, сбор отчетной документации, планирование преподавателями учебно-методической, организационной, научно-исследовательской, воспитательной и иной работы);

– формирование электронного портфолио студентов и преподавателей университета;

– применение компьютеризированных форм контроля, например, проведение компьютерного тестирования студентов;

– организация оперативного консультирования студентов и сотрудников вуза;

– применение дистанционных технологий и перенос в ИОС части образовательного процесса;

модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается. Схема принимает информацию, как только последняя оказывается на сенсорных поверхностях, и изменяется под влиянием этой информации; схема направляет движения и исследовательскую активность, благодаря которым открывается доступ к новой информации, вызывающей в свою очередь дальнейшие изменения схемы» [4].

Каталог механизмов и структур / ‘a catalogue of mechanisms and structures’ (A. Newell & H. Simon). Система взаимосвязи стимулов и реакций-откликов обусловлена мышлением и памятью: 1) мышление как перерабатывающая информацию система «гипотеза-проверка-следствие» (‘hypothesis-testing-sequence’) включает процессы трех типов: генераторы – побуждают сеть гипотез и правил, которые могут косвенно определять поведение, тесты – испытывают гипотезы, реакции-отклики – генерируют дальнейшие реакции действия; 2) память обеспечивает репрезентацию индивидуальных концептов, и подразумевает работу последовательного механизма/приема (device) предъявления «вброса» (”the introduction of ‘chunking’”). В данном случае снова проводится аналогия между человеком и компьютером.

Интеграция структурного и процессуального подходов в механицистскую концепцию / ***the mechanismic conception*** (R. Pinxten). R. Pinxten в результате анализа и классификации подходов определяет направление, в котором, по его мнению, следует проводить дальнейшие исследования. Он определяет концепты как когнитивные механизмы, состоящие из сложной сети взаимосвязанных обрабатывающих поступающую информацию операций (индуктивных заключений), устроенных, организованных для работы с входящей в организм информацией (“Concepts are regarded as ***cognitive mechanisms*** that consist of a complex network of mutually interrelated processing operations (inductive inferences) set to work on information that is entering the organism”). При этом важное значение отводится восприятию, памяти, языку. Ученый уточняет: данный механизм расположен в памяти, точнее в долговременной памяти; механизм является лингвистическим; информация, которая «входит» в организм является либо полностью, либо главным образом перцептивными вводами или вводами действия [14, p. 35].

Выводы. Теоретический анализ позволил выделить основные направления теории концепта в зарубежной психологии: 1) функционализм, 2) бихевиоризм (the Stimulistic Psychology) в структурном и механистическом вариантах, 3) психология действия (the Action-Psychology) в вариантах психологии развития и информационизма, 4) когнитивизм в попытках интеграции the action-side и stimulistic подходов, 5) новый логицизм (в оригинальном варианте – the Semantic view of concepts), 6) психосемантический подход (в оригинальном варианте – Commonsense belief/desire psychology, или Psychological view), 7) новый когнитивизм в вариантах – прагматическом (‘concept pragmatism’), когнитивистском (‘a cognitivist approach’), интернализма содержания (‘content internalism’), теории воплощенной когниции (‘theory of embodied cognition’).

К принципиальным особенностям первых четырех, рассмотренных в данной части работы, отнесены следующие.

1. В психологии функционализма или – точнее, функционального прагматизма (W. James) концепт понимается как «экстракт» элементов

("Plans… constitute the relation with the outer world"), образ напоминает информационную структуру компьютера ("Image resembles the 'datastructure' or 'liststructure' of computers"); концепт ассоциируется с компьютером [14, p. 31].

В когнитивизме R. Pinxten выделяет три основных попытки интеграции 'the action-side' и 'stimulistic' подходов ("'bridge-mechanisms' between stimulus- and actionside" [14, p. 32]). В первой (J.S. Bruner, R.C. Haygood) концепт есть «коммуникативная модель мышления» ('a communication model of thinking'), во второй (U.Neisser) концепт понимается как «мнемо-функциональная модель» ('a memory-functioning model'), в третьей (A. Newell & H. Simon) концепт представляется как «каталог механизмов и структур» ('a catalogue of mechanisms and structures'). Следует здесь также добавить еще одну попытку – подход самого R. Pinxten (интеграция структурного и процессуального подходов в механицистскую концепцию – "Since the exclusively structural and data process-approach have been easy to integrate in the mechanismic conception, I shall only stress the last one here" [14, p. 32]).

Коммуникативная модель мышления / 'a communication model of thinking' (J.S. Bruner, R.C. Haygood). В онтогенезе индивид развивает три основные последовательно появляющиеся системы репрезентаций: внутри-действия (the enactive representations) – основа процесса репрезентации, обеспечивает первые связи между восприятием и действием, генерирует организацию моторного поведения; иконические (the iconic representations) – способность репрезентовать мир образами или пространственными схемами относительно независимо от действия, стимулирует схему; символические (the symbolic representations) – использование и развитие символов при доминирующей роли памяти, предполагает категоризацию, иерархию, структурирование представления о мире, определенную антиципацию, причинность.

Системы репрезентаций стимулируются и усиливаются фактором культуры (взаимодействие индивида и культуры) в трех формах соответствующих репрезентативных усилителей ('amplifiers'): сенсомоторной, образной, символической.

Мнемо-функциональная модель / 'a memory-functioning model' (U. Neisser). Память обусловливает взаимную связь стимулов и реакций-откликов (responses). Она: 1) функционирует как фильтр, с тщательно разработанной ментальной организацией, при помощи которого все различенное ('all discrimination') становится тщательным процессом распознавания ('an elaborated process of recognition'); 2) сохраняет не конкретные атрибуты, а следы предшествующих процессов конструкции ('traces of prior processes of construction'). Синтез процессов результирует в концепт-модель ('a conceptmodel'), которая есть модель функционирующей памяти или «память-функционирующая-модель» ('memory-functionig-model'), где стимулы и отклики взаимно связаны памятью [14, p. 33].

Важную роль U. Neisser отводит взаимозависимым факторам восприятия («наиболее фундаментальный когнитивный акт» и «основная когнитивная активность, порождающая все остальные виды») и контекста (окружающая среда и «естественная направленная деятельность» в ней), связываемых посредством действия схемы. В восприятии «встречаются когнитивная активность и реальность». Связь стимула и отклика обусловлена схемой. По определению ученого, «Схема – это та часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимающему, она

– повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и т.д.

Литература:

1. Конопко Е.А. Худовердова С.А. Комплексное применение современных компьютерных технологий в образовательном процессе вуза. Труды международной научно-практической конференции «Информатизация образования – 2016». 14-17 июня 2016, г. Сочи. М: Изд-во СГУ, 2016. 550 с.

2. Панкратова О.П. Информационная образовательная среда как условие достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование. 2011. № 8. С. 86-88.

3. Роберт И.В. Информатизация образования (педагогико-эргономический аспект) / И.В Роберт. – М.: РАО, 2002.

4. Тоискин В.С., Красильников В.В. Антропологический аспект проектирования информационного пространства единого педагогического комплекса: монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 164 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Реутова Виктория Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье уточнено содержание термина «Информационная культура». Рассмотрены теоретические подходы разных научных школ к определено содержание термина «информационная культура преподавателя». Определена структура информационной культуры и ее значение для формирования личности.

Ключевые слова: информационная культура, структура информационной культуры, учитель экономики.

Annotation. Clarification of the term «information culture». The content of the term «information culture teacher economy». The structure of the information culture economics teacher. This study allowed the following conclusions.

Keywords: information culture, the structure of information culture, economics teacher.

Введение. Необходимой предпосылкой усвоения учащимися современных знаний является превращение преподавателя с ординарного транслятора устаревших концепций в организатора инновационного преподавания предмета и катализатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Требования времени детерминируют необходимость владения преподавателем совокупностью специфических знаний, умений и навыков самостоятельного осуществления целенаправленных действий по получению, анализу и приумножения информации, определяются устоявшимся научным термином «информационная культура».

Различные аспекты формирования и развития информационной культуры у субъектов обучения освещены в научных трудах, посвященных формированию информационной культуры учащихся (А. Гончарова, И. Ветрова, А. Витухновская, С. Малярчук, А. Ракитина, А. Ясинский), проблемам формирования отдельных компонентов информационной культуры (В. Гриценко, Т. Бабенко, А. Значенко, Л. Коношевский, А. Клименко, А. Коломиец, И. Пустынникова, А. Столяровская, А. Финьков, А. Шиман), формированию информационной культуры в последипломном образовании (И. Воротникова). Не преуменьшая значимость научного вклада выше названных авторов, отметим, что в существующих исследованиях не нашли должного освещения вопросы определения содержания и структуры информационной культуры преподавателя.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в определении содержания дефиниции «информационная культура преподавателя», а также в установлении структуры информационной культуры преподавателя как профессионального качества.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, проанализируем трактовки содержания термина «информационная культура» в лексикографических изданиях, в которых он обозначает:

- Способность общества эффективно использовать имеющиеся в его распоряжении информационные ресурсы и средства коммуникаций, а также применять для этого передовые достижения в области развития средств информатизации и информационно-коммуникационных технологий [2];
- Характеристика уровня развития конкретных обществ, народностей, наций, а также специфических сфер деятельности, неразрывно связана с социальной природой человека. Информационная культура является продуктом его творческих способностей, выступает содержательной стороной субъект-субъектных и объект-объектных отношений, зарегистрированных с помощью различных материальных носителей [15];
- Свод правил поведения человека в информационном обществе, способы и нормы общения с системами искусственного интеллекта, ведения диалога в человеко-машинных системах, глобальными и локальными информационно-вычислительными сетями;
- Способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему [8, с. 150];
- Совокупность норм, правил и стереотипов поведения, связанных с информационным обменом в обществе;
- Понятие, характеризующее культуру с точки зрения накопленной, обработанной и циркулирующей в ее рамках информации [10];
- Знания и навыки эффективного пользования информацией, включающие разносторонние умения поиска нужной информации и ее использования [12].

Как видим, в словарях информационная культура выступает многоаспектным понятием, которое невозможно свести к одному определению.

Дальнейший анализ содержания термина «информационная культура» в научных публикациях, позволил выделить три подхода в понимании феномена информационной культуры: культурно ориентированный - информационная

посредством которого субъекты обнаруживают релевантные атрибуты – идентификация атрибутов (‘attribute identification’), и процесс, посредством которого субъекты овладевают релевантным правилом – узнавание правила (‘rule learning’) [9, p. 24]. Положение развивалось далее, и был выявлен эффект смежности (‘contiguity effect’) в данных процессах (R.C. Haygood, J. Sandlin, D.J. Yoder, D.H. Dodd [8]).

В данном направлении концепт есть единица мышления (‘unit of thinking’); как когнитивный механизм он обеспечивает производство и динамику развития знания. Работа данного механизма осуществляется по принципу «психологического (когнитивного) синтаксиса» (‘a psychological (cognitive) syntax’, по J.S.Bruner), который основывается на механизмах идентификации, группировки, обобщения и функционирует по логическим универсальным правилам, в том числе по правилам категории и различных способов группировки.

В психологии действия (the Action-Psychology) действие (action) является соединением структурного и производящего компонентов, которое основывает связь между мыслительным и перцептивным поведением [14, p. 28]. Здесь R. Pinxten также выделяет два основных направления, которые он определяет как группу Пиаже (‘the group of Piaget’: L. Frey, Y.Hattwell, M. de May, J.Piaget) и группу теорий информации (‘the group of information theories’: E. Galanter, G.A. Miller, K.Pribram). По объекту их деятельности первую относим к психологии развития или психологии когнитивного развития, вторую к направлению информационизма. В первом случае концепт есть динамическая когнитивная структурно-функциональная схема, обусловливающая развитие; во втором проводится аналогия между структурой и функцией человеческого и машинного мозга, между когнитивной деятельностью человека и вычислительной информационной деятельностью машины (компьютера).

В психологии развития (L. Frey, Y.Hattwell, M. de May, J.Piaget) как направлении психологии действия (the Action-Psychology) под концептом понимается активная когнитивная схема как структурно-функциональная связь (включающая, «вкругляющая» внутрь решетка – “an englobing structure (a ‘lattice’)”), обусловленная генетически заданным свойством активности – потенциальным действием, и реализуемая и развиваемая действием, ведущим к образованию операций. Функционально схема есть относительно постоянный эквилибриум между двумя постоянными движениями – аккомодацией (изменение уже сложившихся знаний соответственно появлению новых условий) и ассимиляцией («вливание» нового в уже имеющееся).

В информационизме (E. Galanter, G.A. Miller, K.Pribram) как направлении психологии действия концепт понимается как алгоритмическая когнитивная деятельность или производство знания и, некоторым образом, само производимое знание: План/Plan (деятельность по выстраиванию образа; трансформация или структура трансформации), Образ/Image (все собранное, организованное знание, которое организм имеет о себе и своем мире) [14, p. 30]. Процесс осуществляется посредством действия алгоритма: Тест/Test (различение внутренней и внешней ситуаций/состояний; в случае неконгруэтности – следующее действие – операция), Операция/Operation (изменение информации об одном из состояний/ситуаций), Тест/Test (по аналогии с предыдущим Т, но в случае конгруэнтности – следующее действие – выход), Выход/Exit (образ). План основывает отношение с «внешним» миром

совпадения сигнала с эталоном (аналогия с машиной). Обеспечивается обратная связь. 4. «Блокировка» входов: происходит за счет 1) привыкания, вызванного повторением, т.е. за счет уменьшения вызванного потенциала в силу адаптации организма, 2) отвлечения или «перемещения» внимания.

R. Pinxten в своем анализе практически отождествляет идентификацию с группированием (“identification (or grouping?)” [14, p. 18]; “this grouping or identification” [14, p. 25]). Определенную дифференциацию все же следует провести. Безусловно, оба механизма взаимосвязаны. Идентификация обусловливает возможность группировки и ведет к группированию. Распознание признака произойдет на основании его сличения с имеющимися данными и, соответственно, свяжет признак по сходству с имеющимся или отграничит его по несходству. Группирование, таким образом, осуществится на основании идентификации актуального опытного признака и сохраненных в памяти «следов» прошлого опыта. Да и в самом тексте R. Pinxten прослеживается различение: идентификация относится к заключениям, посредством которых познающий выходит за, сверх… (“inferences by which one goes beyond…”); группирование к трансформации набора атрибутов (в восприятии) в класс идентичных элементов (“It consists of the transformation of the set of attributes (in perception) into a class of ‘identical’ elements…”) [14, p. 24, 25]. В последнем случае R. Pinxten пишет “this grouping or identification”, однако невозможно, чтобы идентификация имела в виду трансформацию атрибутов в класс идентичных элементов – чтобы определить их как идентичные, их сначала нужно различить (выделить), идентифицировать каждый на основе уже имеющейся информации, сличить, сопоставить. В след за этим набор трансформируется в парадигматический класс – a class of ‘identical’ elements.

Оба механизма – идентификация и группировка, в их взаимосвязи выполняют функцию экстенсива, они обусловливают возможность расширения когнитивного объема перерабатываемой опытной информации. По J.S.Bruner, заключения, посредством которых познающий выходит за, сверх… (“inferences by which one goes beyond…”) или возможность расширять предел, выйти за имеемую информацию, сверх (“to go beyond the information given ”) – цит. по R. Pinxten [14, p. 24].

Обобщение (‘generalization’) как свойство концепта (идентификация, группировка, обобщение – свойства концепта как механизма) относится к экстраполяции (‘extrapolating’ [14, p. 25]). Имеется в виду выведение дополнительных заключений о других, не наблюдавшихся свойствах объекта или события, но которые логично выводятся на основании имеемых, полученных на основании идентификации и группирования знаний.

R.C. Haygood and L.E. Bourne (Attribute- and rule-learning aspects of conceptual behaviour, 1965) на основе эмпирических исследований, вывели положение о том, что такие компоненты концепта как атрибут и правило могут изучаться раздельно в процедурах, описанных как идентификация атрибута (когда правило известно, атрибуты неизвестны) и узнавание правила (когда атрибуты известны, правило неизвестно). По замечанию R.C. Haygood, в ходе анализа они (R.C. Haygood и L.E. Bourne) осознали, что каждый концепт может быть проанализирован в двух компонентах – определяющий (defining) атрибуты компонент и правило, по которому эти атрибуты сочетаются в формировании концепта; следовательно изучению подлежал и процесс,

культура как часть культуры человечества; личностно ориентированный - информационная культура как характеристика отдельного индивида; профессионально-прикладной - информационная культура как характеристика (профессиональное качество) того или иного сотрудника.

Различные варианты понимания смысла термина «информационная культура» в рамках определенных подходов отражено в табл. 1.

Таблица ***1***

Содержание термина «информационная культура» в научных публикациях

Подход	Автор	Определение
1	2	3
Культурно ориентированный	В. Коган, В. Уханов	Единство информационных способностей и творческой информационной деятельности, реализуемых в информационном взаимодействии субъектов в процессе создания, хранения и использования информации в обществе [6]
	М. Вохришева	Отрасль культуры, связанная с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности [3]
	В. Уханов	Исторический тип продуктивного существования людей в знаково-символическом мире, выступает неотъемлемым компонентом системы культуры и определяется степенью овладения субъектом (индивидом, группой, обществом) социальной информации, уровнем и направленностью его информационных потребностей, интересов и способностей, а также достижениями в развитии информационной техники и технологии [16]
	Е. Семенюк	Информационный компонент человеческой культуры в целом, характеризующий уровень всех информационных процессов и отношений в обществе [14]

	Р. Гвоздиков	Совокупный достижение человечества в приемах сохранения, передачи, обработки информации, накопленный в процессе исторического развития [4]
	В. Кравец, В. Кухаренко	Совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества [9]
Личностно ориентированный	Н. Гендина	Составляющая общей культуры человека, представляющего собой совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и информационно-коммуникационных технологий [5, с. 7]
	Л. Рябченко	Качество личности, характеризующееся владением и осознанным использованием субъектом программ поиска, анализа и применения информации, произведенных человечеством на конкретный исторический момент [13]
	Н. Джинчарадзе	Составная часть базовой культуры личности, которая позволяет ей эффективно принимать участие во всех видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке, а также в создании на этой основе качественно новой информации, ее передачи и практическом использовании [7]

концепт есть результат, ‘end-product of thinking’; второе к механистическому динамическому – концепт есть единица мышления, ‘unit of thinking’.

В структурном направлении бихевиоризма, или, по R. Pinxten, «стимулизма» (A.E. Fischer, D. Hebb, A.Kuhn, R.F.Thompson), концепт, в общем, интерпретируется как когнитивная структура, ментальный образ / ‘mental image’ (результат мыслительного процесса, изоморфный инстанции, простимулировавшей его выведение – “a mental image that is isomorphous with the instance, from which it has been induced” [14, p. 22]), или как сохраняемая в памяти структура, элементами которой есть репрезентанты атрибутов (‘attributes’) измеряемой величины (‘dimension’), группировка которых реализуется в сети отношений.

Атрибут (‘an attribute’) есть единица информации, которая может быть различима в процессе события (‘an event’) – пространственно-временной, отделенной границами, презентации перцептивного материала; он есть минимальной различимой единицей информации данного события. Атрибуты репрезентируют измеряемую величину; отдельный атрибут является ее членом, элементом. Измеряемая величина (‘a dimension’) есть набор элементов (атрибутов), по крайней мере, с одним общим свойством. Каждая измеряемая величина может быть различима по одному атрибуту в момент времени [14, p. 21].

Соответственно, концепт есть результат мыслительного процесса; данная структура (концепт) может быть сохранена в памяти (“Consequently, the concept is best ***result*** of the thinking process. This structure can be stored in memory” [14, p. 22]).

В механистическом направлении бихевиоризма (G. Austin, L.E. Bourne, J.S.Bruner, J.J.Goodnow, U.Neisser, R.R.Oliver) концепт представлен как когнитивный механизм, сеть (связанных процессов идентификации, группировки, обобщения) значимых выводимых предположений, посредством чего обеспечивается выход за сеть наблюдавшихся свойств объекта или события к классу идентичности объекта или события, и из этого – к дополнительным заключениям о других, не наблюдавшихся свойствах объекта или события [14, p. 24].

J.S.Bruner подчеркивает значение акта восприятия – «он включает умозаключение» и «содержит… процесс решения». В «перцептивной готовности» выделяются следующие четыре механизма как «прототипы нейрофизиологических процессов». 1. Гуппировка и интеграция: «образующиеся нервные связи облегчают восприятие тех явлений, которые раньше происходили одновременно». При этом актуализируется готовность – «Ожидание – центральная готовность, предваряющая сенсорный «вход», – является выученным ожиданием, основанным на действии интеграторов частот» типа «нейроанатомических образований» или процессов. 2. Упорядочивание готовности: «готовность категории выражается в легкости и скорости, с которой данный стимул относится к данной категории при различных условиях, определяемых инструкцией, прошлым опытом, мотивацией и т. д.». При этом два фактора влияют на готовность – «субъективная вероятность данного события и определенная направленность поиска, зависящая от потребности и ряда других причин». 3. Установление соответствия или «обязательное соответствие между стимульным «входом» и требованиями сортирующего механизма»: сортирующий механизм определяет степень соответствия сигнала эталону, на основе чего чувствительность увеличивается или уменьшается, или активность прекращается в случае

относятся к сфере ощущений, они есть чувственные элементы познания, они непрерывны (постоянный поток ощущений), «имеют дело лишь с тем, что дано ‘здесь’ и ‘теперь’». Концепты относятся к области интеллектуального познания, они прерывны, дискретны («каждый имеет свое особое значение», у каждого «есть его единственный смысл, исключающий все другие»), «касаются отношений сходства и несходства, прошлого, будущего и пространственно отдаленного» [2].

Сенсорная (перцепт) и когнитивная составляющие (концепт) определяют способность познания. Сенсорная сторона поставляет материал в выделяемых из общего потока здесь-и-сейчас поступающей информации ощущениях. Т.е. перцепты это не любые и не все здесь-и-сейчас-ощущения, но те, которые по определенным причинам выделяются вниманием и восприятием из общего фонового потока ощущений и отражаются сознанием («элементы чувственного опыта»). Перцепты «проникают» в концепты («экстракты, вытяжка из элементов чувственного опыта» – перцептов); концепты вслед за этим оказывают влияние на последующее выделение перцептов из актуального потока ощущений. В процессе опыта познания они («оба элемента – и чувственный, и интеллектуальный») взаимно необходимы. «Перцепты и концепты взаимопроникают друг в друга, становятся неотделимыми друг от друга, а в общей смеси наполняют и оплодотворяют друг друга. Реальность в ее полноте недоступна познанию при помощи лишь одного из этих элементов» [2].

Перцепты и концепты взаимосвязаны особой прагматической зависимостью. «На первых ступенях умственного развития, поскольку мы можем о них гадать, мышление, собственно говоря, должно было иметь исключительно практическое значение. Люди классифицировали свои ощущения, заменяя таковые концептами в целях всецело использовать их практическую ценность и иметь в виду такое же применение их к ближайшим будущим случаям» [2]. Ощущения как начальные, «первичные элементы сознания» поставляют эмпирический материал для переработки и производства знания (У. Джемс [3, с. 24-29]). Концепты являются «как бы экстрактом, вытяжкой из элементов чувственного опыта, перцептов, имеют своим важнейшим назначением снова срастаться с перцептами, возвращая наш ум в сферу чувственного мира, но уже на этот раз сообщив ему большую способность ориентироваться в данном положении» [2].

Стимулистский подход («стимулисты» – ‘stimulists’), относящийся к методу бихевиоризма, и психологию действия (‘action-psychologists’) в теории концепта выделяет R. Pinxten [14]. К «стимулистам» он относит психологов, которые пытаются описать мышление (концептуальное поведение) в терминах стимулов, организации стимулов и т.д. в их отношении к действию [14, p. 17]; к ‘action-psychologists’ тех, которые пытаются описать мышление в терминах действий, движений, поведений, привычек индивида [14, p. 17, 28]. Отдельно выделяются попытки преодолеть разрыв между двумя данными подходами, которые определяются как когнитивистские (“must be termed ‘cognitivistic’” [14, p. 32).

В бихевиоризме (the Stimulistic Psychology) R. Pinxten дифференцирует два основных направления – структурный, где концепт понимается как когнитивная структура (A.E. Fischer, D. Hebb, A.Kuhn, R.F.Thompson), и механистический, где концепт понимается как когнитивный механизм (G. Austin, L.E. Bourne, J.S.Bruner, J.J.Goodnow, U.Neisser, R.R.Oliver). Первое из упомянутых направлений относится к структурному статическому –

	Є. Ядрихинская	Часть базовой культуры личности, характеризующий информационную сферу ее жизнедеятельности и включает совокупность знаний, умений и навыков работы с информационными источниками, наличие творческого подхода в сфере информационной деятельности, позволяет эффективно осуществлять поиск, передачу, получение информации, умение на этой базе генерировать качественно новую информацию [19]
Профессионально-прикладной	Н. Огурцова	Необходимое звено профессиограммы специалиста, является качественной характеристикой его информационной деятельности, ее целей, средств, результатов, которые находят свое выражение в комплексе знаний, умений и навыков, мотивационных установок в работе с информационными источниками и проявляется в устойчивом интересе к информационной деятельности, ее систематичности и последовательном положительном отношении к информационным процессам, осознанном выборе источников информации, умении хранить, систематизировать и использовать на практике полученные знания [11]
	С. Бородин	Комплекс знаний, умений и навыков специалиста по организации научно-информационной деятельности [1]

Как видим, с позиций культурно ориентированного подхода термин «информационная культура» обозначает исторически сложившийся, существующий в знаковой форме опыт человечества в области выработки, хранения и распространения информации - данных, которые могут быть переданы и интерпретированы тем или иным социальным субъектом, и есть необходимы для уменьшения неопределенности знания о том или ином объекте действительности.

С позиций личностно ориентированного подхода информационная культура - это часть общей культуры личности, характеризующееся владением и осознанным использованием конкретным человеком программ поиска, анализа и применения информации, выработанных человечеством на исторический момент. Такая культура будет проявляться в высоком уровне развития и оптимальном соотношении личных качеств, знаний и умений человека, необходимых для эффективной информационной поведения в том

или ином аспекте жизнедеятельности, а приобретаться – в ходе усвоения соответствующего общественного опыта.

С позиций профессионально-прикладного подхода, информационная культура выступает как составляющая информационной культуры специалиста, характеризуется осознанным использованием им существующего общественного опыта информационной деятельности при выполнении профессиональных функций.

Отметим, что в аспекте задач нашего исследования наиболее целесообразно рассматривать информационную культуру преподавателя с позиций профессионально-прикладного подхода, поскольку предмет нашего исследования связан, прежде всего, с профессиональной культурой конкретного специалиста.

По логике исследования, нам необходимо выявить содержание информационной культуры преподавателя. Выполнение этой задачи связано с установлением структуры (операционализацией) феномена «информационная культура преподавателя», а также экспликацией соответствующей дефиниции.

В научной литературе представлены многочисленные попытки операционализации как информационной культуры личности, так и информационной культуры конкретного специалиста. Среди них, на наш взгляд, наиболее адекватным потребностям нашего исследования является наработка С. Булгаковой, Н. Гендина, И. Зарецкой, а также лаборатории социологических исследований в образовании ЦРО г. Самары.

По мнению Е. Булгаковой, в составе информационной культуры субъектов обучения в профессиональной подготовке возможно выделение трех компонентов: когнитивного, мотивационного и ценностно-смыслового. Когнитивный компонент характеризуется знаниями о законах функционирования информации в обществе, информационные технологии, а также об их прикладное значение для профессиональной деятельности; алгоритмичностью и самостоятельностью мышления как основой компьютерной грамотности. Мотивационный компонент базируется на познавательном интересе к информационным технологиям. Ценностно-смысловой компонент задает общую ориентацию, помогает планировать и моделировать будущее, решать вопросы, связанные с получением, хранением и использованием информации; позволяет адекватно оценивать свои информационные интересы и цели; способствует рациональному выбору линии поведения и несению ответственности за личностные действия [2].

Н. Гендина определяет в составе информационной культуры следующие компоненты: аксиологический (ценностно-рефлексивный), характеризующееся способностью к анализу, критической оценки, интерпретации информации; юридически-правовой, характеризующееся установками на соблюдение требований действующего законодательства по хранению, использованию и распространению информации; морально-этический, характеризующееся владением нормами информационной этики; когнитивный, характеризующееся знаниями понятийно-терминологического аппарата в сфере работы с информацией; операциональный (технологический), характеризующееся умениями по поиску, отбору, анализу и использованию информации [5].

И. Зарецкая в составе профессионально-информационной культуры специалиста различает два блока: социально-нравственный (ценностные ориентации, морально-волевые качества, которые определяют отношение к

Таблица **1**

Основные подходы в зарубежной теории концепта

Подходы		Категории-определители	Авторы теорий
Функциональная психология / функциональный прагматизм		Элементы (экстракты) интеллектуального опыта	W. James
Бихевиоризм (the Stimulistic Psychology)		Когнитивная структура	A.E. Fischer, D. Hebb, A.Kuhn, R.F.Thompson
		Когнитивный механизм	G. Austin, L.E. Bourne, J.S.Bruner, J.J.Goodnow, U.Neisser, R.R.Oliver
Психология действия (the Action-Psychology)	Психология развития	Активная когнитивная схема	L. Frey, Y.Hattwell, M. de May, J.Piaget
	Информационизм	Когнитивная деятельность	E. Galanter, G.A. Miller, K.Pribram
Когнитивизм Попытки интеграции the action-side и stimulistic подходов		Коммуникативная модель мышления (‘a communication model of thinking’)	J.S. Bruner, R.C.Haygood
		Мнемо-функциональная модель (‘a memory-functioning model’)	U.Neisser
		Каталог механизмов и структур (‘a catalogue of mechanisms and structures’)	A. Newell & H. Simon
		Когнитивный механизм, состоящий из сложной сети взаимосвязанных обрабатывающих поступающую информацию операций	R. Pinxten
Новый логицизм / Neo-Logicism (the Semantic view of concepts, ac. to E. Margolis)		Абстрактные объекты	G. Frege, Ch. Peacocke, G. Rey, E. Zalta
Психосемантический подход (Commonsense belief/desire psychology, or Psychological view, ac. to E. Margolis)		Ментальные репрезентации	J.A. Fodor, G. Miller, E.Margolis
Новый когнитивизм	‘Concept Pragmatism’	Составляющие семантически структурированных содержаний ментальных состояний	N.R. Hammel
	‘a cognitivist approach’	Правила или принципы классификации и предположения, компоненты пропозиций	H.-J. Glock
	‘content internalism’	Составляющие объема содержания, репрезентирующие вещи в мире	K. Reuterr
	‘theory of embodied cognition’	Активный строительный материал мысли	T. Seuchter

В функциональной психологии У. Джеймса / У. Джемса (W. James) концепты понимаются как элементы (экстракты) интеллектуального опыта. Выделяются понятия перцепта и концепта. Под перцептом W. James понимает различаемое восприятием ощущение, под концептом – понятие (и далее – «акт мышления»): «Я лично давно привык обозначать контраст между вещами и мыслями путем противопоставления терминов перцепт (ощущение) и концепт (понятие)»; и далее – «формирование концепта как акта мышления есть часть общего потока ощущений, но концепты дискретны, прерывны в том смысле, что каждый имеет свое особое значение» (У. Джемс [2]). Перцепты

representations may be based on properties that are only characteristic or typical of category examples') [12, p. 1469].

В классическом подходе полагается, что ментальные репрезентации категорий состоят из «списков» черт или свойств, которые индивидуально необходимы членам категории и коллективно существенны для того, чтобы детерминировать категориальное членство. В вероятностном подходе считается, что категории «суетливы» ('fussy') и плохо-определимы ('ill-defined'), и что категории организованы вокруг набора свойств или кластеров связанных определенными отношениями атрибутов ('correlated attributes'), которые характерны или типичны категориальному членству [12, p. 1470].

D.L. Medin приводит аргументы в пользу рациональной интеграции основанных на принципе сходства и на принципе теории подходов к вопросу категоризации. В целом, работа вскрывает больше проблему структуры концепта и его связи с категоризацией, чем интерпретации самого понятия концепта. Потому более детально стоит остановиться на ее анализе при дальнейшем изучении специфики подходов в вопросе непосредственно структуры концепта.

В 2007 г. E. Margolis [11] представил результаты критического анализа, где дифференцировал два основных исследовательских направления, которые он обозначил как психологический ('the Psychological View') и семантический взгляды ('the Semantic View') на проблему концепта. Ведущий вопрос касался того, следует ли идентифицировать концепты с «ментальными репрезентациями» ('mental representation') – 'the Psychological View' или «абстрактными объектами» ('abstract objects') – 'the Semantic View' ("The guiding question of this paper is whether concepts should be identified with mental representations or abstract objects") [11, p. 588].

В первом случае ('the Psychological View') концепты относятся к ментальным репрезентациям, в частности из которых создаются пропозициональные аттитюды (знаки ментальных репрезентаций – ментальные дискретности с семантическими свойствами) [11, p.562]. Во втором ('the Semantic View') то, что субъективно, не есть концепт; соответственно, ментальная репрезентация не концепт. Под концептами понимаются абстрактные объекты; точнее пропозиции, которые есть абстрактные объекты, «иллюзорные сущности» ('elusive entities'), существующие вне зависимости от человеческого разума. Они относятся к области «объективных» чувств (чувства есть модусы презентации), и играют определяющую роль в образовании семантики, т.к. выполняют объяснительную функцию посредством экземплификации и кодировки различаемых («объективными» чувствами) атрибутов. E. Margolis, учитывая преимущества и проблемы обоих подходов, предлагает возможный вариант совмещения подходов, однако более перспективным считает «психологический» подход (дальше в тексте).

Современные исследования продолжают пересмотр сложившихся позиций и поиск путей решения проблемы концепта, например, N.R. Hammel [7], H.-J. Glock [10], K. Reuter [15], T. Seuchter [16] и др. (дальше в тексте).

Результаты проделанного теоретического анализа (источники представлены в списке литературы) позволили обобщить наблюдения особенностей направлений западной теории концепта в таблице 1.

предмету, процесса, субъектов деятельности, средств и результатов труда) и профессионально-организационный (знания, умение, опыт, мастерство).

Информационная культура личности, в соответствии с моделью, разработанной лабораторией социологических исследований в образовании ЦРО г. Самары, образуется тремя уровнями.

Первый уровень - когнитивный, интегрирует знания и умения, в которых авторы относят Интернет грамотность, умение организации поиска необходимой информации, умения работы с информацией (структурирование, систематизация, обобщение, презентация), а также умение общаться с другими людьми с помощью современных информационных средств.

Эмоционально-ценностный уровень интегрирует установки, оценки и отношение личности относительно информационного окружения, в частности: содержание информационных потребностей и интересов, мотивы обращения к различным источникам информации и связанные с этим ожидания, избирательность каналов получения необходимой информации, степень удовлетворения информационных потребностей, самооценку информационной компетентности, отношение к девиантному поведению в Интернете.

Поведенческий уровень описывает реальную и потенциальную поведение, к которым авторы относят: способы поиска и получения необходимой информации, интенсивность обращения к различным информационным источникам, использование полученной информации в различных сферах жизнедеятельности, способы распространения своей информации, степень вовлеченности в Интернет сообщества, формы деятельности в Интернете [17].

По нашему мнению, представленная модель создает предпосылки для операционализации информационной культуры преподавателя и разработки соответствующего диагностического инструментария. Однако, по нашему мнению, использование термина «уровень» для описания иерархически неупорядоченных составляющих элементов информационной культуры личности не является целесообразным. Более целесообразным выглядит использование термина «составляющая».

Логично предположить, что структура информационной культуры преподавателя будет, в той или иной степени, включать элементы выше описанных структур информационной культуры гипотетического специалиста. Впрочем, по нашему мнению, при определении структуры информационной культуры преподавателя должны быть учтены особенности его педагогической деятельности, обусловленные тенденциями информатизации школьного образования.

В контексте определения структуры информационной культуры преподавателя, особый интерес представляет модель информационно-коммуникационной компетентности гипотетического учителя, разработанная Н. Алленом, П. Реста, Л. Томасом, в соответствии с которой, составляющими этой компетентности выступают:

- Педагогические умения (как учить) и знания курикулуму (чему учить)
- Умение сотрудничества в сети;
- Знание прав и обязанностей субъектов педагогического процесса в условиях его информатизации (признание права равного доступа к технологическим ресурсам, уважение к интеллектуальной собственности, соблюдение авторских прав);

- Умение использования программного обеспечения для постоянного обновления профессиональных знаний и умений, а также технических средств обучения в ходе преподавания предмета [6].

Опираясь на эксплицированы выше дефиниции, учитывая особенности профессиональной деятельности преподавателя, воспроизведем наше видение структуры информационной культуры преподавателя.

Итак, по нашим представлениям, структура информационной культуры преподавателя образуется личностным, когнитивным и деятельностного компонентами.

Личностный компонент характеризует установки на самосовершенствование в соответствии с эволюции информационных технологий.

Когнитивный компонент характеризует:

- Компьютерная грамота - элементарные знания по экономике, а именно, знания построения компьютера, понимание принципов его работы и др.;

- Базовые умения работы с информацией - владение элементарными аналитико-синтетическими приемами работы с информацией (чтение, реферирования, обобщения, аннотация и др.) На основе микрокогнитивних актов (анализа информации, ее формализации, сравнение, обобщение, синтеза).

Деятельностный компонент характеризует:

- Умение использования информационных технологий в процессе преподавания предмета «Экономика», связанные с использованием необходимых аппаратно-программных средств для презентации учебного материала, создание учебных моделей, использованием баз данных и др.;

- Использование информационных технологий для налаживания и поддержания внутренних и внешних информационно-коммуникационных каналов (умение гибкого и конструктивного ведения диалогов типа «человек - человек», «человек - компьютер», «человек - компьютер - человек»). Наши представления о структуре информационной культуры преподавателя представлены на рис. 1.

Определив структуру информационной культуры преподавателя, мы можем приступить к построению соответствующей дефиниции.

Среди имеющихся родовых категорий, выступающих смысловым ядром дефиниции информационной культуры, нами выбрана категорию «профессиональное качество». В пользу такого выбора выступает то, что термин «профессиональное качество» широко распространен в научных исследованиях по профессиональному образованию, где профессиональные качества рассматриваются как совокупность индивидуальных особенностей человека, определяющих эффективность реализации трудовых функций, необходимых и достаточных признаков профессиональной пригодности. Высокий уровень развития профессиональных качеств выступает детерминантой успешности профессиональной деятельности.

концепта в психологии и языкознании). Выбор остановлен на психологической парадигме по следующей причине. Язык, безусловно, в большой степени «делает» человека, но, если бы не человек, не было бы языка. Потому очевидно логичнее остановиться сначала на психологическом фундаменте, и затем перейти к разработке лингвистической базы.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы стало представить основные результаты изучения специфики теории концепта в зарубежном научном дискурсе, дифференцировать основные психологические подходы и интерпретировать их основополагающие принципы.

Изложение основного материала статьи. Одна из первых серьезных попыток научной систематизации теорий концепта была осуществлена еще в 1974 г. R. Pinxten [14]. Работа была мотивирована, по словам ее автора, «теми трудностями, с которыми он встретился в попытке создать ясную и недвусмысленную идею значения термина ‘концепт’ как объекта психологии» (“This article has grown out of the difficulties I met when trying to create a clear and unambiguous idea of the meaning of the term ‘concept’ as an object of psychology”) [14, p. 14].

Ученый различает «стимулистскую» (‘stimulistic’) точку зрения на проблему концепта и подход психологии действия (‘action psychology’), а также выделяет когнитивистские попытки «построить мост» между ними (“‘bridge-mechanisms’ between stimulus- and actionside”). Специфика «стимулистского» подхода, в общем, заключается в следующих основных чертах: концепт понимается как структура различенных стимулов (‘a structure of discriminated stimuli’); стимулы редуцируются и группируются, память играет активную роль в удерживании и группировке; результаты сохраняются в памяти (долговременной); редукция (‘reduction’), удержание (‘retention’), группировка (‘grouping’), (со)хранение (‘storing’) именуются идентификацией; полный цикл, начиная с различения – индукцией [14, p. 36].

Для action psychology характерны следующие основные черты: концепт понимается как структура кодов памяти (‘a structure of memory codes’); она связана с процедурами декодирования, включающими выбор релевантных кодов; паттерны действия генерируются, потенциальные действия редуцируются; конкретное действие «монтируется» и осуществляется (‘editing of a concrete action’); центральными для концепта являются декодирование, включая селекцию кодов, генерирование паттернов действия и редуцирование потенциальных действий (там же). R. Pinxten предлагает вариант интеграции подходов для дальнейшего развития теории (дальше в тексте).

В 1989 г. D.L. Medin [12] выделил два основных «сдвига» (‘two major shifts’) в теории концепта. Первый – от классической точки зрения к вероятностной. Второй – от идеи, что концепты организованы по принципу сходства (‘similarity’) к идее о том, что они организованы вокруг теорий (‘around theories’).

Ученый дифференцировал два основных направления исследований теорий концепта в связи с проблемой структуры концепта и категоризации, обозначив их как классический (‘the classical view’) и вероятностный взгляды (‘the probabilistic view’). Первый отличен предположением о том, что концепты обладают определяющими свойствами (‘concepts have defining properties’); второй – идеей о том, что репрезентации концепта могут базироваться на свойствах, характерных или типичных примерам категорий (‘concept

понятие концепта специфично, как для конкретных наук, так и для конкретных научных школ в конкретных культурах.

В силу своего молодого научного возраста концепт стимулирует большой и обширный исследовательский интерес к изучению: в силу актуального прагматического дискурсивного междисциплинарного «удобства» – коммуникативные проблемы научного взаимопонимания, в силу неоднозначности понимания методологического статуса – категориальную неразбериху, в силу сложности природы – противоречивые суждения, в силу «неуловимости» – проблемы эмпирических методов, в силу антропологической надобности, значимости, потребности – непрекращающиеся попытки схватить «хватальщика» (концепт).

На сегодняшний момент накоплен обширный массив теоретических и эмпирических знаний, разработано немало теорий. И совершенно логично актуализируется потребность систематизации и упорядочения собранных знаний.

В отечественном научном дискурсе предпринимаются попытки обобщения и систематизации подходов к теории концепта преимущественно в области отечественной когнитивной лингвистики (например, Е.Ю. Балашова (2004), З.Д. Попова и И.А. Стернин (2007)), представлены обзоры направлений отечественной когнитивной лингвистики (например, Л.В. Адонина (2008), В.А. Ефремов (2009), Л.В. Бронник (2010), Л.В. Базарова (2011)), краткий обзор концепций зарубежной когнитивной лингвистики дан, например, Л.В. Поповой (2013). В отечественной психологии концепт входит в круг исследований когнитивной психологии (например, А.Г. Теслинов (2009), Н.В. Беломестнова (2011), М.А. Холодная (2012)).

Отечественные ученые активно обращаются к опыту не только соотечественников, но и западных исследователей, как в области лингвистики, так и психологии и философии. Между тем, систематизация западных теорий концепта остается проблемой открытой.

В западном научном дискурсе в разработке проблемы систематизации знаний теории концепта доминирует область психологии (например, R. Pinxten (1972), D.L. Medin (1989), E. Margolis (2007)), однако и там данная проблема находится, скорее, в стадии разработки (о чем, например свидетельствуют результаты недавней конференции в Heinrich Heine Universitat Dusseldorf, 2013). В сфере лингвистических теорий концепта следует отметить работу по систематизации концепций западной когнитивной лингвистики V. Evans and M. Green (2006), а также V. Evans (2007).

Очевидно, что, во-первых, проблема систематизации полностью не решена, во-вторых, отечественный и зарубежный дискурсы до определенной степени игнорируют друг друга, особенно последний первый. Между тем, анализ теорий и синтез результатов смог бы способствовать и лучшему, целостному пониманию своей собственной научной мысли и позиции «другого», и углублению знаний, и дальнейшему научному развитию (развитие – в различиях), и более эффективной междисциплинарной межкультурной научной коммуникации.

На данном этапе разработки проблемы в настоящей работе предпринята попытка выявить специфику и дифференцировать основные психологические подходы теории концепта в западном научном дискурсе (с целью последующего сопоставления западной и отечественной ветвей теории

Рис. 1. Структура информационной культуры преподавателя

Итак, исходя из вышесказанного, информационную культуру преподавателя мы будем рассматривать как профессиональное качество, характеризующееся установками на самосовершенствование в соответствии с эволюции информационных технологий; компьютерной грамотой, базовыми аналитическими умениями; умениями использования актуальных информационных технологий в процессе выполнения профессиональных функций, а также степенью включения в профессиональную сетевое сообщество.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

Содержание термина «информационная культура» с позиций культурно ориентированного подхода выступает как исторически сложившийся, существующий в знаковой форме совокупный опыт человечества в выработке, хранении и распространении информации; с позиций личностно ориентированного подхода - как часть общей культуры личности, характеризующееся владением и осознанным использованием субъектом программ поиска, анализа, хранения и передачи информации, произведенных человечеством на конкретный исторический момент; с позиций профессионально-прикладного подхода - как составляющая информационной культуры личности, характеризующееся владением и осознанным использованием специалистом при выполнении профессиональных функций программ поиска, анализа, хранения и передачи информации, произведенных человечеством на исторический момент.

Информационная культуры преподавателя - это профессиональное качество, характеризующееся установками на самосовершенствование в соответствии с эволюции информационных технологий; компьютерной грамотой, базовыми аналитическими умениями; умениями использования актуальных информационных технологий в процессе выполнения профессиональных функций, а также степенью включения в профессиональную сетевое сообщество.

Литература:

1. Бородин С.М. Психолого-педагогические барьеры формирования информационной культуры специалистов / С.М. Бородин // Психологические и социологические аспекты деятельности научно-технических библиотек и служб научно-технической информации: Тез. докл. семинара. 28-30 окт. 1986 г. – Рига, 1986. – с. 32-33.

2. Булгакова Е.Т. Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста-гуманитария / Е.Т. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 22-28.

3. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. Вып. 6. Методология и организация информационно-культурологических исследований / Науч. ред.: Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. – М.; Магнитогорск, 1997. – С. 57.

4. Гвоздиков Р.Н. Специфика информационной культуры в современном мире / Р.Н. Гвоздиков // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки» №1 (13), 2005. – С. 87-92.

5. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

6. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Гушлевська. — К., 2006. — 23 с. — укр.

7. Джинчарадзе Н.Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально- філософський аналіз): Дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 спец. соціальна філософія та філософія історії / Джинчарадзе Н. Г. – К., 1997. – 425 л.

8. Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

9. Кравец В.Н. Формирование информационной культуры / В.Н. Кравец, В.Н. Кухаренко // Дистанционное образование. – 2000. – №4. – с. 35-37.

10. Левит С. Культурология. XX век. Энциклопедия / Левит С. – СПб.: Университетская книга; ООО Алетейя, 1998. – 447 с.

11. Огурцова Н.В. Информационная культура специалистов: Изучение и оценка для совершенствования библиотечно-библиографического обслуживания: Автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В. Огурцова. – М., 1990. –17 с.

12. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б.; [5-е изд., перераб. и доп.]. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 495 с.

22. Порус В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания / Под ред. И.Т.Касавина. М.: Политиздат, 1990. С. 256-278.

23. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.

24. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

25. Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса. Л.: Медицина, 1984. 192 с.

26. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М.: ИП АН СССР, 1991. 244 с.

27. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

28. Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября - 1 ноября 1990 года. Л.: АН СССР, 1990. 318 с.

29. Энрайт Дж. Гештальт, ведущий к просветлению. М.: Прагма, 1993. 120 с.

Психология

УДК 159.9.016

кандидат психологических наук, доцент Барашева Дарья Евгеньевна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ТЕОРИЯ КОНЦЕПТА В ЗАПАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОДХОДОВ (ЧАСТЬ I)

*Аннотация***.** В работе представлены результаты анализа теории концепта в западной психологии; дифференцированы основные направления, представлены включенные в них теории, интерпретированы основополагающие принципы. В первой части работы рассмотрены четыре первых из выделенных подходов.

*Ключевые слова***:** теория концепта, функциональная психология, стимулистский подход, психология действия, информационизм, когнитивизм, новый логицизм, психосемантический подход, новый когнитивизм.

Annotation. The paper presents the results of a theoretical analysis; theory of concept in occidental psychology is studied; seven fundamental approaches are differentiated; the included theories are introduced; the essential principles are interpreted. The first part of the paper considers four of the distinguished approaches.

Keywords: theory of concept, functional psychology, stimulistic psychology, action-psychology, informationism, cognitivism, neo-logicism, psychic-semantic approach, neo-cognitivism.

Введение. В современной научной парадигме гуманитарных знаний термин «концепт» является интернациональным и междисциплинарным (философия, психология, языкознание, культурология, социология, коммуникатология), используется широко и уже привычно, порой вплоть до затирания. Потому создается иллюзия дискурсивной интернаучной и интеркультурной универсальности связываемого с ним понятия. Между тем,

6. Предполагает знания о способах преобразования и о пространстве проблемных ситуаций.

7. Характеризуется очень «высокой когнитивной сложностью» и многоалфавитностью репрезентаций.

8. Характерна интегративность, гармоничность когнитивных способностей в практическом мышлении психолога.

9. Рефлексивное, критичное, «рефлексия неспецифических для психологической помощи включений в своем поведении и управлении ими - залог эффективной психологической помощи.

Данные характеристики, хотя и не исчерпывают описание всех особенностей мышления психолога-консультанта, однако, удовлетворяют условию необходимости и достаточности, критериальны по отношению к психологическому мышлению, определяют процедуры и способы мышления, образующие те или иные стратегии понимания.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 340 с.
2. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. М.: Мысль, 1984. 317 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
4. Бубер М. Я и Ты. М.: Высшая школа, 1993. 175 с.
5. Ванденфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «Чужом» // Логос. 1994. № 6. С.77-97.
6. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
7. Диалог: теоретические проблемы и методы исследования /Под ред. Ф.М.Березина. М.: АН СССР, 1991. 160 с.
8. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. Часть II. Саратов: Изд-во ун-та. 1990. С.139-294.
9. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М.: ИП РАН, 1994. 237 с.
10. Каган М.С. Мир общения. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
11. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. М.: Медицина, 1985. 302 с.
12. Кемпер И. Практика сексуальной психотерапии. В 2 томах. Том 1. М.: АО ИГ «Прогресс-»Культура», 1994. 288 с.
13. Климов Е.А. Гипотеза «метелок», и развитие профессии психолога // Вестник МГУ,сер.14. Психология. 1992. № 3. С. 3-13.
14. Климов Е.А. Об одном ходе мысли, полезном для психолога // Вестник МГУ. сер.14. Психология. 1991. № 2. С. 3-12.
15. Копьев А.Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического общения. Автореферат дисс. ... психол. н. М.: АПН СССР, 1991. 18 с.
16. Корнилов Ю.К. и др. Практическое мышление: диспозиционные детерминанты, процессы, опыт // Психодиагностика сегодня: теория, образование, практика /Под ред. А.Л.Журавлева и др. М.: ИП РАН, 2009. 688с. С. 152-168.
17. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 260 с.
18. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: Политлит, 1976. 142 с.
19. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: МПА, 1994. 368 с.
20. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А.А.Бодалева. М.: АПН СССР, 1987. 164 с.
21. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982. 168 с.

13. Рябченко Л.О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Рябченко Лілія Олександрівна. – Х., 2011. – 220 с.
14. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. Серия 1. – 1994. – №1. – С. 2-7.
15. Соснина Т.Н. Словарь трактовки понятия «Информация» / Т.Н. Соснина, П.Н. Гончуков. – М.: Педагогика, 1997. – 48 с.
16. Уханов В.А. Информационная деятельность человека: 09.00.11: Дис. ... д-ра филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Уханов Владимир Андреевич. – Екатеринбург, 1997. – 292 с.
17. Эмпирическая интерпретация понятия «информационная культура личности» (разработана лабораторией социологических исследований в образовании ЦРО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edc.samara.ru/~infcult/sxema.htm
18. Юнусова Г.Р. Информатизация образования как основа развития информационно-компьютерной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18161 (дата обращения: 13.03.2016).
19. Ядрихинская Е.Е. Педагогические условия формирования информационной культуры будущего специалиста / Е.Е. Ядрихинская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. № 15. – С. 103-106.

Педагогика

УДК 37.013:37.06-057.875-056.26

старший преподаватель кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Рокотянская Леся Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КОНТРОЛЬНЫЙ ЭТАП

*Аннотация***.** Статья посвящена анализу состояния социальности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как показателя их социализации в условиях образовательной организации высшего образования на контрольном этапе диссертационного исследования. Автором с помощью сопоставительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов и методов математической статистики (критерий Фишера) доказана эффективность разработанных организационно-педагогических условий и предложенной программы социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивной образовательной среды высшей школы.

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, социализация, социальность, социальная активность, социальные действия, социальные нормы, социальные ценности.

Annotation. The article is devoted to analysis of the sociality of students with disabilities and health disabilities as an indicator of socialization in the conditions of educational organization of higher education in the control phase of the dissertation research. By the author using the comparative analysis of results of ascertaining and control stages and methods of mathematical statistics (Fisher test) the efficacy of the developed organizational-pedagogical conditions and the proposed program of socio-pedagogical support of students with disabilities in the inclusive educational environment of higher school.

Keywords: disability, disabilities, socialization, sociality, social action, social action, social norms, social values.

Введение. Для выявления динамики в уровнях социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, подведения итогов экспериментальной работы, был проведено сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группе. Отметим, что на контрольном этапе использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе эксперимента [2; 3; 4; 7].

Эффективность организационно-педагогических условий социализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ оценивалась по результатам исследования, которые определяли изменения в уровнях социальности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья согласно определенных нами критериев [5].

В целом результаты формирующего эксперимента показали изменения по всем критериям, как в экспериментальной, так и в контрольной группе, но диагностическую значимость имеет тот факт, что личностные изменения обучающихся с инвалидностью экспериментальной группы более существенны по показателям всех методик и их суммарным результатам в соответствии с определенными критериями.

Формулировка цели статьи. Целью исследования является выявление изменений уровня сформированности социальности обучающихся с ограниченными возможностями на контрольном этапе в соответствии с когнитивным, мотивационно-ценностным и деятельностно-практическим критериям.

Изложение основного материала статьи. Контрольный этап эксперимента был направлен на проверку эффективности программы социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ разработанной с учетом определенных условий адаптации и социализации указанной категории обучающихся в образовательной среде высшей школы [1; 6; 8].

Первым, в рамках контрольной диагностики был применен комплекс методик согласно когнитивному критерию: опросник «Я социум», анкета «Социальность», методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. После оценки в каждой методике определенных параметров, было произведено распределения результатов по уровням социальности. Сводка результатов для каждого из критериев предполагала определение суммы показателей каждого из уровней и вычисления их среднего арифметического. Результаты, полученные в

коррекционной работы). Процедуры и способы, используемые психологом-консультантом, выступают в качестве критериев по отношению к характеристике особенностей мышления и понимания. Иногда процедуры, которыми владеет личность, могут быть «отстроены» от нее, что проявляется в деформациях ценностно-личностной позиции психолога [23, с. 222-225].

Поскольку психолог имеет дело с «плывущими» условиями исследования и сложным, многомерным и многопризнаковым объектом, трудно поддающимися определению, учету, то в своей работе он пользуется принципом «заострения» ситуации - «даже-принципом»: важно фиксировать проявление психики в противодействующих ему условиях; если нам это удастся, то наши утверждения были более верны, чем в прочих ситуациях. «Даже-принцип» содействует приближению к истине, помогает генерировать новые вопросы в ходе исследования, поставить практически верный психологический диагноз, несмотря на невозможность иметь «статистику». В деятельности психологов-практиков сплошь и рядом важным средством достижения целей являются специально конфликтно-заостренные ситуации (либо выделяемые, либо создаваемые психологом). Конфликтная ситуация (конфронтация) является средством диагностики и средством преобразования человека [13; 14]. Согласно Е.А. Климову, профессия психолог-консультант относится к группе социономических («человек-человек»). В таких ситуациях, когда предметом профессиональных занятий служат люди, специалист работает с «объектом», учитывая его волю, выражая его интересы, относится к нему как к человеку.

Выводы. Технологический анализ профессионального мышления психолога-консультанта позволил выделить ряд его характеристик, формирование и развитие которых позволяет повысить качество подготовки консультантов. Профессиональное мышление психолога обладает рядом черт.

1. Центрировано на клиенте, направлено на «уяснение иных возможных форм организации сознания, на способ освоения вещи (а не на вещь) в чужом сознании». Сосредоточенность на межличностных отношениях служит предпосылкой психологической проницательности: интерес к познаваемому человеку является одним из необходимых компонентов межличностного понимания.

2. Креативное и творческое, «тяготеет к искусству»: важным аспектом профессиональной деятельности является процедурное творчество, характер используемых процедур и способов преобразования информации указывает на соответствие особенностей мышления личности собственно психологическому.

3. Диалогично и нацелено на самопознание. Диалогическое познание превращает бытие в событие. Я и Другой - основные ценностные категории, делающие возможной действительное понимание. Паритетность и симметричность отношений представляет клиенту позитивную модель децентрированного взаимодействия с другими людьми.

4. . Определяется ценностно - смысловой позицией психолога, духовно. Включает «искусство быть другим», развиваться в процессе «трансперсонального» диалога с клиентом.

5. «Открытое» новому и его осмыслению в диалоге как «наиболее радикальном пути организации продуктивных контактов, для него типична направленность на поиск информации.

материале и в самых разных формах. Консультант принимает обстоятельства и тематические доминанты, с которыми пришел клиент, как объективную данность и исходит из нее, ориентируясь, главным образом на то, как в рамках данного материала в данном речевом жанре, осуществляется свободное самоопределение клиента. Самообнаружение и смысловое самоопределение личности в первую очередь зависит от диалогической интенции клиента. Свобода самоопределения клиента определяет жанровую и стилевую неспецифичность консультативного процесса: оно может происходить, в сущности, в самых различных формах, на любом тематическом материале. «Чем глубже личность, тем непреложимее генерализованные методы, генерализация и формализация стирает грань между гением и бездарностью. Персонализация означает, что «категория лица должна быть принята в качестве самостоятельного и исключительного факта опыта и жизни ...» [3, с. 372].

Исследователи отмечают также необходимость деятельностно-смыслового подхода к изучению консультирования и мышления консультанта. Начало подхода и проблема смысловой детерминации в психологии положено Л.С. Выготским, показавшим, что смысл определяет специфические человеческие формы поведения, способность человека управлять своими действиями. В рамках теории деятельности, наиболее существенная особенность смысловых образований состоит в том, что они порождаются деятельностью, проявляются в ней, и их изменение опосредовано изменением самой деятельности. Мир диалога «разгадывает» мир объективных значений как мир культурных смыслов [28, с. 42-43]. Л.С. Выготский писал: «Субъективность понимания, привносимый нами смысл ... он есть признак всякого понимания вообще [22, с. 256]. Структура личностного знания, способного служить основанием для понимания, должна быть организована таким образом, чтобы она могла играть роль предпосылки для умозаключений и выводов (обычно это оказывается субъективная формулировка проблемы, вопроса, задачи).

Более того, принципиальный факт, отличающий деятельность психолога от всех других деятельностей - это явная (или косвенная) трансляция ценностей своему клиенту - переконструирование ценностных оснований его жизни. Ценностные основания психологии-психотерапии отличаются от общечеловеческих тем, что они психотехнические по своей функции, они инструментальны - позволяют воздействовать на сознание клиента: идеологизированному подходу в современной психотерапии противостоит «клинический», где психотерапевт помогает, не «мифологизируя» сознание клиента, а пользуясь иными средствами. Позиция консультанта - не отстраненная позиция исследователя, а содействующая переживанию и осознании, то есть осмыслению клиентом своих проблем.

Психолог также должен быть рефлексивным. При постановке психологического диагноза возникает опасность одностороннего, общего и неопределенного, категоричного и однозначного истолкования фактов, подхода к пониманию клиента как диагнозу, установлению ряда симптомов, данных. Это закрывает возможность реальной работы по развитию, поэтом от психолога требуется осторожное и критическое истолкование данных, полученных из различных источников, четкое представление о границах своей профессиональной компетенции, умение предсказать и прогнозировать путь дальнейшего развития (при условии проведения или непроведения

экспериментальной и контрольной группах по каждой из методик представлены в таблице 1.

Таблица ***1***

Динамика показателей формирования социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (когнитивный критерий)

Методики определения показателя		**До проведения эксперимента**						**После проведения эксперимента**					
		Уровни сформированности											
Группы		**ГПА (ЭГ)**			**Другие вузы (КГ)**			**ГПА (ЭГ)**			**Другие вузы (КГ)**		
Уровни		Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный
Опросник «Я и социум»	чел	17	13	5	19	14	8	4	15	16	17	15	9
	%	48,6	37,1	14,3	46,3	34,2	19,5	11,4	42,9	45,7	41,5	36,6	21,9
Анкета «Социальность»	чел	12	17	6	13	19	8	3	19	13	11	20	10
	%	34,3	48,6	17,1	31,7	46,3	22,0	8,6	54,3	37,1	26,8	48,8	24,4
Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда	чел	10	18	7	12	21	8	4	19	12	10	22	9
	%	28,6	51,4	20,0	29,3	51,2	19,5	11,4	54,3	29,3	24,4	53,7	21,9
Среднее значение	чел	13	16	6	15	18	8	4	18	13	13	19	9
	%	37,2	45,7	17,1	36,6	43,9	19,5	11,4	51,4	37,2	31,7	46,4	21,9

Несмотря на то, что приведенные данные в таблице 1. свидетельствуют о положительной тенденции к изменениям характеристик по всем уровням

когнитивного критерия социальности у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ обеих групп, имеются существенные отличия в показателях по уровням формирования социальности в экспериментальной и контрольной группах.

Так, достаточный уровень социальности характерен для 37,2 % обучающихся с инвалидностью в экспериментальной группе, в то время как в контрольной он составляет 21,9 %. Отмечается тенденция повышения суммарных показателей удовлетворительного уровня в экспериментальной группе с 45,7 % до 51,4 %. В контрольной группе показатели по данному уровню остались практически неизменными. Показатели исходного уровня социальности на контрольном этапе характерны для 11,4 % обучающихся с ОВЗ экспериментальной группы (до проведения эксперимента этот показатель составлял 37,2 %), однако, в контрольной группе показатели по данному уровню выявлены у 31,7 % респондентов.

Полученные данные указывают на положительную динамику личностных изменений в процессе социального становления. Это, прежде всего, значительный рост социальной нормативности, что проявлялось улучшением осознанного соблюдения норм и правил, понимание содержательной стороны социальны действий и социального поведения как в образовательной среде, так в различных общественных средах. А также повышение направленности к социально полезной деятельности.

Высокие показатели сформированности социальности по когнитивному критерию свидетельствуют о расширении знаний о сущности социализирующего процесса, об осознанности представлений о социальности, как результате социализации и таких ее составляющих как социальные ценности, социальные качества, социальные действия и прочее.

Также для обучающихся экспериментальной группы характерен достаточно высокий уровень социально-психологической адаптированности в образовательной среде, то есть, им свойственна низкая конфликтность и эмоциональная устойчивость, они способны продуктивно выполнять социальные и профессиональные роли, удовлетворять свои социогенные потребности, свободно выражать творческие способности, адекватно воспринимать себя через результаты собственной деятельности.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о сформированности социальности по когнитивному критерию и характеризуют наличие у обучающихся с инвалидностью достаточных знаний о сущности и содержании социальности; сформированных личностных качествах, необходимых для проявления активной социальной позиции; понимании социальной, экономической, культурной жизни общества; осведомленности о социально приемлемых способах поведения в учебно-профессиональных и жизненных ситуациях, а также наличии высокого уровня личностной адаптации.

Далее, в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования была проведена диагностика сформированности уровней социальности обучающихся с ОВЗ, согласно показателям мотивационно-ценностного критерия. Полученные результаты динамики показателей сведены в таблицу 2.

и иные функции интерсубъективны: «Должно отметить, - писал он,- что из самого понятия единой истины еще вовсе не вытекает необходимость одного и единого сознания. Вполне возможно допустить и помыслить, что единая истина требует множественности сознаний, что она по природе событийна и рождается в точке соприкосновения разных сознаний». Развиваемая им идея «вненаходимости» собеседников связана с отношением одного сознания к другому. Индивидуальное самовыражение и вчуствование как отождествление, полагал он, творчески непродуктивно: это лишь удвоение самого себя. Согласно М.М. Бахтину, диалог определяется не самим по себе наличием двух или более оппонентов, а наличием двух или более идейных позиций (полноценных «голосов» по тому или иному вопросу, принципиально не сводимых друг к другу, характеризующихся неслиянностью, неразделенностью и «взаимной проникновенностью». Противостояние голосов не подлежит слиянию (принципиальный плюрализм). Смысловые образования многомерны, сложны, иерархически организованы. По М. Бахтину «выразительное и говорящее слово» - «бытие, никогда не совпадающее с самим собой и поэтому неисчерпаемое в своем смысле и значении». «…понимание всегда в какой - то мере диалогично», принципиально ответно, «субъект как таковой не может быть воспринят и познан как вещь, ... познание его может быть только диалогическим [3, с. 289, 363, 410] «…подлинная граница, разумеется зыбкая и колеблющаяся, проходит не между знанием и незнанием, ... данным и неданным, ... миром бытия и миром ценностей - нет ... между настоящим и объектом («Вопросы психологии...», 1985, с. 11), человек есть текст, «человеческий поступок может быть понят (как человеческий поступок, а не физическое действие) только в диалогическом контексте своего времени», всякое понимание есть соотношение данного текста с другим, событие жизни текста всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов. «Во всех эстетических формах организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому, обогащенное ценностным избытком видения для трансгредиентного завершения» (Бахтин М., 1979, с. 164,185, 364).

Необходимо не «выражение» и «изображение» [26, с.45], а «эстетическая дистанция», позволяющая увидеть Лицо человека. По Т.А. Флоренской, «суть диалогического консультирования в том, что человек - не объект исследования, постановки диагноза и воздействия, а субъект живого общения, «сверхзадачей» которого является духовное пробуждение личности» [26, с. 5]. Отчасти полемизируя с М.М. Бахтиным и А.А. Ухтомским, она писала: «в личности человека эстетическая целостность, завершенность его индивидуальности не дана, а задана как идеал, потенциал его развития, цель совершенствования; кроме того, отличием позиции психолога от эстетической определяется тем, что «психолог имеет дело не с «уникальной всеобщностью» в чистом виде, а с разного рода искажениями и дефектами личностного развития, мешающими видеть «лицо» человека [20, с. 33].

Жанр психотерапевтического общения связан с особой позицией эстетической вненаходимости [3], при которой клиент - его личность, обстоятельства жизни, его внутренний мир, выступает как предмет понимания и отображения, но не как сфера деятельного участия или объект отстраненного научного анализа. Жанрово-стилевая неспецифичность консультативного процесса определяется тем, что самообнаружение и смысловое самоопределение клиента может происходить на любом тематическом

понять передается в общении» - пишет К. Роджерс. Процесс психотерапии и отношения в нем можно рассмотреть, как приобретение знаний клиентом (и в меньшей степени психотерапевтом). Но это довольно - таки странное знание, При этом не заметна сложность «мета-знаний», самые глубокие из них почти невозможно выразить словами ... Несмотря на кажущуюся простоту, эти знания крайне важны в новом и трудно определимом для клиента отношении: . это знания, имеющие основание в опыте, а не в понятиях, представляющие процесс открытия самого себя и возникающие лишь в опыте, имея значимость для клиента и принадлежа ему самому. Оно не может быть навязано, самое большее, что можно сделать - создать определенные условия, делающие это знание возможным. Возможность получения такого знания связана с тем, что клиент учиться называть целостное общее состояние одним высказыванием [24, с. 256-258]. Один из принципов гуманистической психологии гласит:» Самым важным источником информации является экзистенциальное состояние человека, его субъективный психологический опыт, доступный ему через его осознание «здесь и теперь». Личностные характеристики эффективных психотерапевтов относятся к сфере общения: они не «фальшивят», не проявляют защитных форм поведения, аутентичны и искренни, способны создавать доверительную атмосферу, благодаря уважению, точному эмпатическому пониманию клиента, что характеризует их способность к утверждению «другого я» при сохранении собственного [21, с. 21].

По классификации У. Аламшаха, психолог должен обладать социальным умом, сосредоточенным на межличностных отношениях и связанным с особой проницательностью в принятии решений, затрагивающих человеческие судьбы, устанавливающих иерархию целей и ценностных ориентаций. Психологическая проницательность - способность к быстрому и адекватному познанию людей и отношений, складывающихся между ними в определенной ситуации и к прогнозированию поведения партнера по общению. Взаимозависимость высказываний консультанта и клиента, напряженность согласия-несогласия их смысловых позиций ставит вопрос о специфике взаимоотношений между ними в сравнении с различными видами жизненно-практических отношений, а также о специфике мышления консультанта и способах его развития [15; 18].

В отечественных исследованиях также подчеркивается, что «Механизм сознания состоит в явной и даже прямой связи с потребностью организации нашего воздействия на вещи», «Вообще, мы добиваемся знания не ради знания, но для того, чтобы принять известные решения ... ради какого-нибудь интереса», - пишет В.Ф. Асмус [2 с. 217]. Мышление предстает как самостоятельная специфическая сфера индивидуального бытия человека. Чем выше уровень исследуемых психических процессов, чем более сложно организована психическая деятельность, тем шире круг факторов, и более разнообразны условия, опосредствующие воздействие на нее процессов мышления.

«При понимании - два сознания, два субъекта», поэтому мышление, понимание по сути своей диалогичны. «Конкретное понимание другого» - «главная задача нашего существования». при этом необходимо учитывать, что диалог личностей есть «диалог на высшем уровне». Диалог - само бытие человека: «Быть - значит общаться диалогически» [3, с. 289-290, 338]. Поэтому М. Бахтиным разработана идея «интерсубъективного человека», чье мышление

Таблица ***2***

Динамика показателей формирования социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (мотивационно-ценностный критерий)

Методики определения показателя		**До проведения эксперимента**						**После проведения эксперимента**					
		Уровни сформированности											
Группы		**ГПА (ЭГ)**			**Другие вузы (КГ)**			**ГПА (ЭГ)**			**Другие вузы (КГ)**		
Уровни		Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный
Методика диагностики структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова).	чел	10	16	9	12	19	10	3	21	11	10	20	11
	%	28,6	45,7	25,7	29,3	46,3	24,3	8,6	60,0	31,4	24,4	48,8	26,8
Методика «Потребность в достижении» (М.Ю. Орлов)	чел	11	17	7	11	20	10	4	21	10	9	21	11
	%	31,4	48,6	20,0	26,8	48,8	24,4	11,4	57,1	31,4	21,9	51,2	26,8
Методика диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Щурков модификация Н. П. Фетискина)	чел	10	17	8	13	20	8	3	20	12	10	22	9
	%	28,6	48,6	22,8	31,7	48,8	19,5	8,6	60,0	34,4	24,4	53,7	21,9
Среднее значение	чел	10	17	8	12	20	9	3	21	11	10	21	10
	%	28,6	48,6	22,9	29,3	48,8	21,9	8,6	60,0	31,4	24,4	51,2	24,4

Как свидетельствуют данные таблицы 2. в обеих группах показатели мотивационно-ценностного критерия улучшались, но ощутимее – в экспериментальной группе.

Так, достаточный уровень социальности на контрольном этапе был выявлен у 31,4 % испытуемых экспериментальной группы, на констатирующем этапе данный уровень был характерен лишь для 22,9 % обучающихся с инвалидностью. В то же время, обучающиеся контрольной группы показали незначительную положительную динамику в формировании достаточного уровня – 24,4 % по итоговым результатам относительно 21,9 % констатирующего этапа.

Отмечается положительная тенденция в экспериментальной группе снижения количественного и процентного соотношения показателей удовлетворительного уровня социальности, если на констатирующем этапе эксперимента они составляли 48,6 %, то на контрольном этапе – 60,0 %.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении самооценки, развитии ценностных ориентаций обучающихся с инвалидностью и ОВЗ направленных на активную деятельность, творческую самореализацию, повышение мотивации успеха и достижений в образовательной, профессиональной и социальной сферах. Положительная тенденция определяет наличие таких качеств как: настойчивость в достижении своих целей; увлечение учебой; стремление в любом случае пережить удовольствие успеха; отсутствие духа соперничества; желание, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата; направленность на сотрудничество с ближайшим окружением; поддержание конструктивных отношений с однокурсниками и преподавателями.

Таким образом, данные диагностики контрольного этапа мотивационно-ценностного критерия характеризуют наличие положительных тенденций преобразования мотивационно-ценностной сферы личности с инвалидностью. Это, прежде всего, отмечается в мотивации достижения успеха как в образовательной, так и в социальной сферах, высокой степени сформированности ценностных ориентаций, направленности на социальное взаимодействие и творческую активность.

Последующая работа на контрольном этапе эксперимента проводилась по определению динамики сформированности уровней социальности по показателям деятельностно-практического критерия. Результаты представлены в таблице 3.

Практически все современные исследователи, работающие в области практической психологии, отмечают роль личности самого психолога, осуществляющего диагностико-коррекционную деятельность. Широта и глубина, правильность психологической интерпретации являются, по мнению практиков и теоретиков консультирования, не столько функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, сколько результатом успешного личного взаимодействия психолога с клиентом, которое требует терпения, находчивости, умения контролировать свое поведение, способности вызывать положительное отношение к себе, чувство симпатии и доверия.

Одно из решений проблемы двойственности и противоречивости деятельности психотерапевта предлагает Б. Нельсон, он пишет: «роль психотерапевта - «посредник и двойной агент», функция психотерапевта независимо от исповедуемой им концепции состоит в том, чтобы сочетать интересы и нормы клиента с интересами и нормами общества; психотерапевт - «союзник» и «соучастник» клиента, и в то же время - «представитель» общества, что обуславливает его критицизм и дистанцию в общении с клиентом. Двойственность, противоречивость деятельности психолога является ее неотъемлемым атрибутом, пока исследователь или практик мыслит монологически, что неизбежно ведет к абсолютизации одной из сторон.

С улучшением психологической и психотерапевтической помощи возрастает проблема взаимной зависимости клиента и психолога. Социально-психологическая помощь способна приводить к зависимости клиента от консультанта не в меньшей степени, чем иные лекарственные средства в процессе психиатрической помощи и психотерапии в рамках медицинского учреждения. Реальна и обратная ситуация: в процессе помощи, консультирования психолог может оказаться в неосознанной зависимости от клиента, поскольку общение с ним удовлетворяет целый ряд потребностей консультанта, включая те, то не связаны с профессиональной деятельностью. Так, одна из профессиональных деформаций связана с желанием выступать в роли всезнающего пророка и всемогущего волшебника, на практике приводящие к инфантилизации больного, затягиванию консультирования, деформированию отношений помощи в отношения зависимости. Идеал помощи не в предоставлении клиенту «психологических протезов» [25], в том числе – с опорой на знания и умения, транслируемые консультантом, а в обеспечении его средствами для самостоятельного преодоления трудностей, продуктивного и эффективного преобразования и предотвращения проблемных ситуаций [11, с. 275, 276]. Это предполагает обучение навыкам диалога, продуктивного осмысления себя и других людей, проблемных ситуаций, жизнедеятельности в целом.

Такой глубинный параметр, как понимание, означает, что психотерапевт остается свободным от стилизованной роли, он глубоко и осмысленно занимается трудной работой - пытается понять клиента [19, с. 185]. При этом «Хорошие отношения с другим человеком значимы лишь постольку, поскольку у меня есть постоянное желание понимать его - тонкая эмпатия его чувств и высказываний, как он их представляет себе в этот момент. Принятие не стоит многого до тех пор, пока в него не входит понимание. Только ... когда я понимаю чувства и мысли ... так же, как вы, - только тогда вы чувствуете в себе свободу исследовать все глубоко скрытые расщелины и укромные уголки вашего внутреннего опыта ...» (Роджерс К., 1994, с. 76). «Именно желание

неповторимости. «Основной принцип стратегического подхода - отбор наиболее значимой в данном контексте и для данных коммуникантов информации», направленный на комплексность описания [6, с. 9, 68-110, 145].

Важнейшая линия профессиональной типизации практического мышления связана с технологией. Элементы будничности, многократного повторения действий, включены во все виды занятий, в том числе и так называемые «творческие» профессии. Любое профессиональное общение и мышление включает в себя элементы повседневности, обыденности, без этого оно не может руководить практическим действием. Технологическое обособление определенных занятий - и условие, и результат становления профессии. Технология периодически превращается в предмет заботы профессионала. В развитии профессии возможны подмены предмета деятельности, появление установок типа «искусство для искусства», «консультирование для консультирования» и т. д. Технологическая сторона оказывает сильнейшее формообразующее влияние, поэтому здесь можно говорить не только о совпадении форм предмета и общения, но и о единстве технологии профессионального действия и логики профессионального мышления.

Чтобы служить основой понимания, знание должно: 1) быть осмысленным, при этом появляется возможность узнавать новое, объяснять, трансформировать и использовать знания, 2) должно иметь определенную ценность для мыслящего. Познавательное отношение к задаче проявляется в формирующихся у человека оценках, отражающих его селективность. Субъективно ценное и достаточно правдоподобное принимается в качестве некоей формы, образца, уточнение истинности которого осуществляется лишь при наличии у субъекта «стремления к действенности», являющегося мотивационным аспектом компетентности, 3. формируя собственные ценности, нормы и образцы, человек ориентируется на социальные нормы, воспринимаемые как объективное знание. в процессе понимания объективное знание трансформируется, преломляясь сквозь призму личностного знания. Дж. Энрайт пишет: «Правильное использование приобретенных знаний заключается в пользовании самим собой, имеющим эти знания», « Абсурдно говорить о технике самообороны, когда вы подверглись внезапному нападению. Не менее абсурдно рассчитывать на возможность выбора психотерапевтического приема в момент выслушивания клиента» [29, с. 3].

Следующая линия технологического анализа особенностей мышления консультанта - институциональная детерминация мышления профессионала связана с формулированием профессиональных общностей людей. Существенную роль здесь играют отношения, связанные с формированием профессиональных групп, «интересы дела», вокруг которых строятся деловые, производственные отношения. Мир профессионала не сводится к вне находящимся предметам, орудиям и средствам их преобразования. Это всегда и мир людей, находящихся в отношении сотрудничества, конкуренции, управления, обмена. Интересы дела накладывают отпечаток не только на деловые отношения, но и на все стороны жизни профессионала, в результате профессиональный тип общения (особенно это характерно для профессии типа «человек - человек») явственно проступает в целостном образе общения, играя в нем решающую роль, формируется особенное видение себя и мира своей профессии - автостереотипы и мир профессии.

Таблица ***3***

Динамика показателей формирования социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (деятельностно-практический критерий)

Методики определения показателя		**До проведения эксперимента**						**После проведения эксперимента**					
		Уровни сформированности											
Группы		**ГПА (ЭГ)**			**Другие вузы (КГ)**			**ГПА (ЭГ)**			**Другие вузы (КГ)**		
Уровни		Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный	Исходный	удовлетворительный	достаточный
Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК	чел	14	17	4	17	19	5	5	18	12	15	20	6
	%	40,0	48,6	11,4	41,4	46,4	12,2	14,3	51,4	34,3	36,6	48,8	14,6
Методика диагностики волевого потенциала личности	чел	12	15	8	14	18	9	4	17	14	13	18	10
	%	34,3	42,9	22,9	34,1	43,9	21,9	11,4	48,6	40,0	31,7	43,9	24,4
Анкета «Самооценка социальной активности»	чел	10	16	9	10	20	11	4	18	13	8	21	12
	%	28,6	45,7	25,7	24,4	48,8	26,8	11,4	53,4	37,1	19,5	51,2	29,3
Среднее значение	чел	12	16	7	14	19	8	4	18	13	12	20	9
	%	34,3	45,7	20,0	34,2	46,3	19,5	11,4	51,4	37,2	29,3	48,8	21,9

Как свидетельствуют результаты, приведенные в таблице 3. положительные изменения деятельностно-практического критерия в экспериментальной группе оказались статистически значимыми и свидетельствовали о закономерности достигнутого эффекта. Зато существенных изменений этих показателей у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ контрольной группы так и не состоялось.

Так, в экспериментальной группе достаточный уровень сформированности социальности на контрольном этапе характерен 37,2 % испытуемых, в то время как на констатирующем этапе процентное соотношение показателей по данному уровню составляло 20,0 %. Количество обучающихся с ОВЗ, у которых выявлен удовлетворительный уровень социальности после формирующего эксперимента повысилось до 51,4 % по отношению к 45,7 % на констатирующем этапе. Исходный уровень социальности в соответствии с деятельностно-практическим критерием отмечен лишь у 11,4 % обучающихся экспериментальной группы относительно 29,3 % в контрольной группе.

Достигнутые результаты можно считать позитивными и обнадеживающими, с перспективой дальнейшего их улучшения в период адаптации и интеграции молодых людей с инвалидностью в профессиональной сфере.

Данные контрольного этапа об уровнях социальности по показателям деятельностно-практического критерия характеризуют эффективный процесс формирования социальных ролей и функций в образовательной и социальной среде, а также совершенствование коммуникативных умений и навыков в процессе приобщения, обучающихся с ОВЗ к социально полезной деятельности.

Также, высокие показатели достаточного уровня сформированости социальности свидетельствуют о положительных изменениях волевого потенциала личности с инвалидностью. Обучающиеся, у которых гармонично сочетаются воля и убеждения, способны ответственно выполнять учебную и трудовую деятельность, успешно преодолевать все трудности и совершать социально полезные поступки, а также решать общественные, учебные и профессиональные задачи любой сложности.

Положительная динамика отмечается в изменениях социально активного поведения обучающихся экспериментальной группы, а именно, увеличения числа мероприятий в которых участвовали обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ: написание социальных проектов, участие в волонтерских отрядах, участие в социальных акциях, в творческих и спортивных мероприятиях, конкурсах и олимпиадах. Многие из данных мероприятий входили в запланированный перечень ситуаций «социальных проб», в которых обучающиеся с инвалидностью смогли активно проявить себя.

Таким образом, полученные данные характеризуют наличие у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ сформированного комплекса умений, навыков и способностей необходимых для социального взаимодействия и эффективного социального становления, самореализации и формирования собственной социальной позиции в процессах общественной жизнедеятельности.

Результаты анализа динамики уровней сформированности отдельных показателей, отражающих сущность изменений внутреннего потенциала молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, дали возможность определить эффективность социально-педагогического сопровождения и выявить результативность процесса социального становления в целом по всем критериям социальности. Суммарные показатели представлены в таблице 4.

«Чужое» определяется в событии ответа и нигде больше, а значит, полностью никогда и нигде не определяется [5, с. 77, 81, 84].

Детерминация практического мышления не ограничивается линией предметности, последняя тесно сращена с целевой определенностью. Граница между предметно - целевой и технологической детерминацией относительна. «Анализ - не просто техническое упражнение . Это нечто, что мы учимся делать, когда достигаем определенной стадии усвоения основной методики. То, что мы учимся делать, позволяет нам сотрудничать с пациентом в следовании за самим процессом, который у каждого пациента имеет собственный ритм, скорость и, который следует своему собственному курсу; все важные черты этого процесса исходят от пациента, а не от нас самих как аналитиков», отмечал Д. Уинникотт Д. (Уинникот Д., 1958). Г.-Х.Гадамер писал: «Достижение понимания в разговоре - не простое театральное действие и проведение в жизнь своих установок, скорее это превращение в то общее, в котором мы не остаемся теми же, какими были раньше ... естественный разговор никогда не бывает таким, каким мы его хотели провести». Суть диалога, по Г.Гадамеру, в следующем: ... «в другом человеке мы сталкиваемся с тем, чего еще не было в нашем собственном опыте» [7, с. 21].

Смысловая неисчерпаемость бытия и интенциональность человеческой психики вообще, мышления в частности, позволяют поставить вопрос о специфичности мышления каждого отдельного человека. Специфичность мышления проявляется на многих уровнях и во многих аспектах. Мышление процессуально, динамично и непрерывно. Его основой служит потребность в другом человеке, в общении с ним. Человек может выступать как самоцель и как условие выполнения некоторой деятельности. Наиболее важен факт фиксации сложности ее внутренней динамики как процесса, требующий гибкости мышления. Гибкость мышления консультанта проявляется в способности [18, с. 42] к преодолению функциональной фиксированности, к своевременному отказу от скомпрометировавшей себя гипотезы, смене парадигмы, теории.

Субъективность герменевтического познания определяет психологическую специфичность формирующихся у психолога имплицитных теорий о сущности проблемы, то есть их адекватность для описания психической реальности и поведения лишь «некоторых психологических типов людей»: «тип познает тип», возникает проблема познавательной совместимости [8, с. 87]. Познавательная совместимость определяется как способность специалиста точно, глубоко и полно понимать и взаимодействовать с системой понятий, используемых клиентом для концептуализации своего опыта. Однако, типологии обычно устанавливают границы там, где границ нет: типологизация является не познанием человека как такового, а познанием того, как он соотносится с какими-то нашими задачами [1]. Стереотипизация является эффективным способом категоризации знаний о психологических особенностях большой группы людей, однако, актуализация стереотипов в процессе консультирования нередко оказывается одной из главных причин взаимного непонимания [9, с. 138]. Общая тенденция заключается в постепенной стереотипизации способов действия с увеличением возраста человека, компенсируемая формированием «установки на открытие и удержание все новых способов решения, а старые способы до конца не стереотипизируются, сохраняя стремление понять другого в его

понимания объекта, способ организации концептуального аппарата. Обсуждая концептуальный аппарат, используемый консультантом как специалистом-гуманитарием, исследователи отмечают важность феноменологического изучения его деятельности. Отношение гуманитария-исследователя к исследуемым им социокультурным явлениям становится своеобразной формой общения [10, с. 23]. Непарадигмальный поиск обладает специфической логикой: он не направляется какой-либо теорией, предварительно построенной схемой, стратегией поиска. Цель ставится в самой общей форме - изучить тот или иной объект, процесс и т.д. [17, с. 125]. Субъективная действительность ... не допускает полного понимания реальности другого, что превращает в гротеск один из постулатов научной психологии: «Я могу все понять» [12, с. 50].

Учитывая исторический контекст, в котором формируется и развивается мышление современного консультанта, исследователи постмодерна отмечают, что индивид конституирует себя в ходе дискурсивной практики, его понимание себя и мира подвижно, проходящие, детерминировано ситуацией и интеракцией. Под этим подразумевается понимание одновременности и разновременного, энтузиазм по поводу утраты «тотальных миражей, выход за пределы плюрализма» в интерубъектность, позволяющий осознать многообразие и дойти до сути [12, с. 25, 34]. «Такому, личностному, «интерсубъективному» подходу наиболее релевантна «развивающая» стратегия исследования и осмысления. Практическими условиями его реализации является диалог: адекватность диалога субъект - субъектному характеру человеческой природы делает его наиболее релевантным и в качестве формы и средства психологического воздействия, и в качестве парадигмы и метода психологического исследования, и в качестве технологии формирования и развития профессионального мышления.

Представления о постоянном развитии человека зафиксированы в концепции «эйдетической редукции» Э. Гуссерля и принципах конструктивного реализма сущность структур изменчива, определяет изменения и проявляется в варьировании. Поэтому человеческое действие, включая действие понимания, двояко структурировано: как результат и как процесс: структурируемое и структурирующее, - и, будучи связанным с феноменом интенциональности, обеспечивает себя условиями собственного продолжения. Оно есть «динамическая устойчивость», производящаяся и репродуцирующаяся внутри, непрерывного потока воздействия. «Я могу понять в нем, узнать в нем ... человека, которым он был создан стать. Я утверждаю его в себе, а затем в нем по отношению к этой возможности, которая ... может сейчас быть развита, может развернуться» [4; 24, с. 99]. «Быть человеком ... означает находиться в отношении к чему-то и быть направленным на что-то иное, нежели он сам» [27, с. 322-323]. Истинная «встреча» одного человека с другим, предполагающая взаимодействие общежизненных ценностей и смыслов, образует, по М. Буберу, «диалогику» или «со-вторым бытие» или «бытие человека с человеком» («Мы»), при котором исследование становится спрашиванием и беседой. «Встреча» как «срез близости и чуждости», стихия межчеловеческих контактов, означает «нового рода логос феномена», организацию феномена как места встречи «Я» и «Ты» . Поскольку «Субъективная действительность ... не допускает полного понимания реальности другого», постольку «То, чем является «Собственное» и

Таблица ***4***

Динамика сформированности социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (контрольный этап)

Критерии		До проведения эксперимента						После проведения эксперимента					
		Уровни социальности											
		Исходный		удовлетворительный		достаточный		Исходный		удовлетворительный		достаточный	
Группы		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Когнитивный	чел	13	15	16	18	6	8	4	13	18	19	13	9
	%	37,5	36,6	45,7	43,9	17,1	19,5	11,4	31,8	51,4	46,3	37,1	21,9
Мотивационно-ценностный	чел	10	12	17	20	8	22,9	3	10	21	21	11	10
	%	28,6	29,3	48,6	48,8	9	21,9	8,6	24,4	60,0	51,2	31,4	24,4
Деятельностно-практический	чел	12	14	16	19	7	8	4	12	18	20	13	9
	%	34,3	34,2	45,7	46,3	20,0	19,5	11,4	29,3	51,4	48,8	37,1	21,9
Среднее значение	чел	12	14	16	19	7	8	4	12	19	20	12	9
	%	34,3	34,2	45,7	46,3	20,0	19,5	11,4	29,3	54,3	48,8	34,3	21,9

Исходя из анализа динамики социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе, показателей ее проявления по трем уровням в ходе констатирующего этапа мы обнаружили следующее перераспределение разницы показателей обучающихся с инвалидностью экспериментальной и контрольной группы в соответствии с этими уровнями. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица ***5***

Уровни сформированности социальности экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	до экспериментального		после экспериментального		разница		до экспериментального		после экспериментального		разница	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Исходный	12	34,3	4	11,4	-8	-22,9	14	34,2	12	29,3	-4	4,9
Удовлетвор.	16	45,7	19	54,3	+3	+8,6	19	46,3	20	48,8	+1	2,5
Достаточный	7	20,0	12	34,3	+5	14,3	8	19,5	9	21,9	+1	2,4

Из таблицы 5. видно, что исходный уровень социальности после реализации программы социально-педагогического сопровождения выявлен у 11,4 % обучающихся экспериментальной группы и у 29,3 % – в контрольной. На начальном этапе эксперимента показатели по данному уровню были характерны для 34,3 % и 34,2 % испытуемых экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Несмотря на то, что просматривается положительная тенденция изменений у обучающихся обеих групп, отметим существенное отличие: у обучающихся экспериментальной группы произошли качественные изменения показателей – увеличение числа обучающихся, имеющих достаточный и удовлетворительный уровни социальности и снижение по исходному уровню, в то время как у обучающихся контрольной группы процентное соотношение удовлетворительного уровня осталось практически неизменным – 48,8 % на контрольном этапе, относительно 46,3 % на констатирующем. То есть, имеет место тот факт, что студенческая молодежь с инвалидностью и ОВЗ находится в условиях контролируемой социализации в процессе обучения так или иначе находится под воздействием социализирующих факторов образовательной среды, но только лишь специально созданные условия с учетом потребностей и особенностей указанной категории обучающихся, способствуют качественным личностным изменениям и сформированности социальности на достаточном уровне.

Подтверждением являются полученные на контрольном этапе эксперимента данные, так достаточный уровень выявлен 34,3 % обучающихся с инвалидностью экспериментальной группы и у 21,9 % контрольной, соотношение показателей по данному уровню на констатирующем этапе было 20,0 % и 19,5 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

Сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы наглядно свидетельствует об устойчивости положительных результатов и успешной динамике по всем выделенным критериям и показателям социальности обучающихся с инвалидностью. Полученное процентное соотношение подтверждает наличие качественных изменений сформированности социальности в экспериментальной группе.

Графически полученные данные представлены на рисунке 1.

профессионального мышления консультанта, а также стратегий понимания, используемых профессионалами при решении проблем профессиональной деятельности, в которых эти характеристики мышления проявляются, позволяет понять предысторию их формирования и, тем самым, решить проблему обучения в отношении составляющих психологического понимания с их последующей интеграцией создать более эффективный чем существующие, сценарий подготовки психологов-консультантов. Характеристики мышления консультанта, выступают как содержательные составляющие понимания, проявляющиеся в нем, определяющие его ход и результат, а иногда и ограничивающие его.

Изложение основного материала статьи. Требование рассмотрения генезиса развития проблемы, в данном случае проблемы специфики профессионального мышления и понимания, побуждает, прежде всего, обратиться к проблеме взаимосвязи мышления и понимания, их специфики, особенностей и механизмов функционирования в профессиональной деятельности, взаимного развития понимания как феномена практического мышления и профессиональной деятельности. Эти вопросы стоят уже давно, в общем виде рассматриваются в рамках проблемы соотношения мышления и деятельности. Единой системы анализа структуры профессионального мышления, в том числе мышления психолога-консультанта, при всем и интересе к нему исследователей не сложилось, что вынуждает обратиться к рассмотрению различных, трудно интегрируемых подходов. В целях технологического анализа профессионального мышления консультанта наиболее важным является момент специфики используемых им процедур, различия в которых проявляются на разных уровнях: уровне (ре)организации знаний и способов мышления (стратегий понимания), уровне ценностных позиций, уровне моделей общения и т.д. Особенности личностной позиции (например, наличие установки на психологическое понимание), процедуры и способы осмысления происходящего, которыми оперирует личность, решая профессиональные задачи, выступают как критерии профессионального мышления психолога-консультанта. Несмотря на множество возможных аспектов рассмотрения проблемы, отечественными и зарубежными исследователями обычно предполагается, что общие по своей природе способности, операции и стратегии выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. В этом смысле обычно говорят о предметной определенности мышления, которая состоит в том, что специфический предмет диктует способ его осмысления, знание специального материала становиться формой «внутреннего» (мышления) и «внешнего» (общения) диалога. Выделение человекам специфического предмета профессионального действия и предметная специализация мышления протекают одновременно и взаимно обусловленно. Этот процесс сопряжен с немалыми трудностями, поскольку часто сопровождается подменой одного предмета другим и другими нарушениями, именуемыми «психологическим выгоранием», «профессиональными деформациями», «псевдопрофессионализмом». Специалист, по мнению ученых, по сути, находится «во власти объекта», выступающего для него как квазивещь, в качестве организующего начала, во многом определяющего направление его научного поиска, его видения объекта, выступает система категорий, задающая способ структурирования и

professional activity. Professional activity creates the most powerful effect of the type-forming in the thinking. Consequences of formation of professional ways of thinking beyond the individual professional communities, especially in the field of social and spiritual production, as invent them «clichés», passing the stage of popularization, becoming more or less common ways of thinking and understanding reality.

Keywords: activity approach; practical thinking; social thinking; conceptual knowledge, experiential knowledge; experience; reflection; meta -; understanding; strategy understanding.

Введение. Одна из сложнейших и интереснейших проблем современной психологии – разработка концепций и основанных на них технологий развития мышления профессионала, в ситуациях и профессиях, связанных с решением «задач на понимание». В первую очередь, это творческие профессии и профессии группы «человек-человек»: профессии, в которых присутствуют сложные, многосмысленные отношения между людьми, включенными в многочисленные и разнообразные ситуации общения, а сама деятельность включает задачу понимания как одну из центральных. К такой деятельности относится и деятельность психолога-консультанта, в которой понимание психологом клиента выступает как центральный феномен взаимодействия: цель и условие продуктивности и эффективности деятельности. Понимание является наиболее общим критерием профессиональной зрелости психолога, характеристикой сформированности профессионального мышления, а его диагностика и развитие выступает как необходимое условие в оценке и повышении готовности психолога осуществить профессиональную деятельность. Изучение особенностей понимания как феномена профессионального мышления консультанта открывает возможности разработки эффективных технологий подготовки и повышения квалификации консультантов, формирования и развития профессионального мышления. Профессиональное понимание - процесс и результат осмысления профессионалом себя и окружающего мира как условий и компонентов своей деятельности. Содержательным показателем профессионального мышления являются особенности понимания психологом клиента, себя и ситуации консультирования [16].

Формулировка цели статьи. Целью исследования является анализ особенностей профессионального мышления психолога в процессе понимания клиента. Для решении этой задачи наиболее продуктивной методологической основой выступают деятельностный и смысловой подходы, обращенные к изучению взаимодействия и взаимного преобразования личности и профессии, трансформации различных уровней жизнедеятельности человека в деятельности, включая его ценностно-смысловое отношение к себе и окружающему миру, к профессиональной деятельности. Понимание в рамках данных подходов может рассматриваться как системообразующая составляющая профессионального мышления, особенности которой критериальны по отношению к последнему. В своих ранних исследованиях понимание обычно рассматривалось как неделимый конструкт, «понимательная способность», что зачастую вело к уходу от решения проблемы и существенно затрудняло разработку технологий развития профессионального мышления. Обращение к анализу характеристик

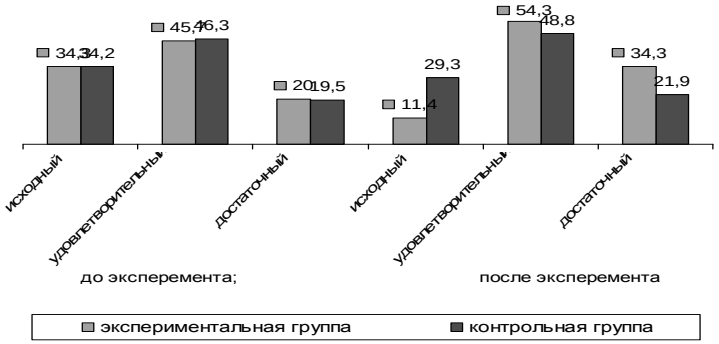


Рис 1. Динамика уровней социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на контрольном этапе

Чтобы выяснить являются ли изменения, которые произошли в экспериментальной группе обучающихся с инвалидностью и ОВЗ вследствие осуществления программы социально-педагогического сопровождения, статистически значимыми воспользуемся φ-критерием Фишера.

Сформулируем гипотезы:

- Н0: количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, у которых повысился уровень социальности после проведения программы, в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

- Н1: количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, у которых повысился уровень социальности после проведения программы в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

Для выявления качественных показателей с помощью критерия Фишера количественные показатели повышения уровня социальности необходимо перевести в процентные доли, с этой целью был применен автоматический процентный расчет по критерию. В процентах получены следующие показатели: 22,9 % – экспериментальная группа, 4,9 % – контрольная.

По таблице значений φ-критерия Фишера, находим величины φ1 и φ2 соответствующие процентным долям в каждой группе. Так для 22,9 % согласно таблице соответствующая величина φ1 =0,997, а для 4,9 % величина φ2 = 0,445

Эмпирическое значение φэмп подсчитывается по формуле:

$$\varphi_{эмп} = (\varphi 1 - \varphi 2)\frac{\sqrt{n1 * n2}}{n1 + n2}$$

Где φ1 – величина, взятая из таблицы значений φ-критерия Фишера, соответствующая большей процентной доле (22,9);

φ2 – величина, взятая из таблицы значений φ-критерия Фишера, соответствующая меньшей процентной доле (4,9);

*n*1 – количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ здоровья в экспериментальной группе;

*n*2 – количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в контрольной группе.

Отметим, что критические величины для φ-критерия Фишера таковы:

$$\varphi кр = \begin{cases} 1{,}64 \text{ для } P \le 0{,}05 \\ 2{,}28 \text{ для } P \le 0{,}01 \end{cases}$$

φэмп= (0,997-0,445)*√35*41/35+41=2,397

Полученные данные представим на оси значимости, рис. 2

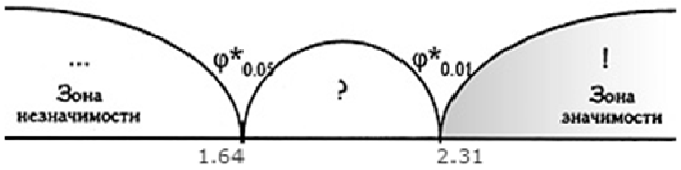


Рис 2. Ось значимости φэмп по φ-критерию Фишера

Полученная величина φэмп превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, следовательно, различия между экспериментальной и контрольной группой значимы на 1% уровне. Иными словами, в экспериментальной группе обучающихся с инвалидностью и ОВЗ измеряемый признак выражен в существенно большей степени, чем во второй. То есть, в терминах статистических гипотез можно утверждать, что нулевая гипотеза *H0* отклоняется и на высоком уровне значимости принимается гипотеза *H*1 о различиях развития уровня социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в экспериментальной группе, после осуществления программы социально-педагогического сопровождения.

Таким образом, установлено, что для респондентов экспериментальной группы указанная разница до и после проведения формирующих воздействий является статистически значимым ($p \le 0{,}01$ по φ-критерию Фишера). В то время как в качественных и количественных показателях исследуемых контрольной группы до и после эксперимента значимой разницы не произошло ($p \ge 0{,}05$ по φ-критерию Фишера), что свидетельствует о том, что различия результатов констатирующего и контрольного измерения в контрольной группе не является статистически значимыми и в целом не меняют ситуацию по формированию социальности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования.

Выводы. Следовательно, можно утверждать, что авторская программа социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях высшей школы является эффективной в отношении развития социально значимых качеств, необходимых для успешного взаимодействия в социуме.

Положительные изменения показателей достаточного уровня социальности сопровождались ростом социальной активности и участием в социально полезной деятельности молодежи с инвалидностью и ОВЗ как в образовательной, так и в социальной среде, что подтверждает объективную

6. Чернявская В.Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория вторичного текста в научной коммуникации. – Ульяновск, 1996. – 120 с.

7. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М.: Языки славянских культур, 2002. – С. 11-12.

Психология

УДК: 159.98

доктор психологических наук, доцент Арпентьева Мариям Равильевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

*Аннотация***.** На примере мышления психолога-консультанта рассматриваются вопросы особенностей осмысления специалистом себя и окружающего мира, клиента. Отмечается, что профессионализация порождает модификации мышления, а с разделением труда само мышление становиться профессиональным. Общие по своей природе мыслительные операции и способности, стратегии понимания себя и мир выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. Это раскрывает феномен предметной определенности мышления, которая состоит в том, что специфический предмет диктует способ его осмысления, знание специального материала становиться формой «внутреннего» (мышления) и «внешнего» (общения) диалога. Детерминация практического мышления , кроме предметности, тесно связана с целевой и ценностной определенностью, а также особенностями ситуаций и технологий профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность создает наиболее мощный типообразующий эффект в области мышления. Последствия возникновения профессиональных типов мышления выходят за рамки отдельных профессиональных общностей, особенно в сфере социального и духовного производства, поскольку изобретаемые ими «клише», пройдя стадию популяризации, становятся более или менее общеупотребительными приемами мышления и осмысления действительности.

Ключевые слова: практическое мышление; социальное мышление; понятийное знание, экспириентальное знание; опыт; рефлексия; метазнание; понимание; стратегия понимания.

Annotation. For example, the thinking of the counselor examines the specific features of the specialist understanding of themselves and the world, of the client. It noted that professionalization generates modifications of the thinking, and the division of labor itself is thinking of becoming a professional. General nature of mental operations and abilities, the strategy of understanding the world and ourselves are in some cases as specific as they focused on the specific subject of the thinking. It reveals the phenomenon of the subject of certainty of thought, which is that the specific object dictates the way of its comprehension, knowledge of special material to become a form of «internal» (thinking) and external (communication) of the dialog. Determination of practical thinking, in addition to objectivity, closely associated with the target value and certainty, as well as contexts and technologies of

(Р.Якобсон) языковых знаков, или «силлепсисе», в терминах М.Риффатерра. Например, переносное значение слова «манкурт» - сын, не желающий помнить заветов своих родителей, своего отца, производно от прямого значения, которое перед этим дается автором: «манкурт – раб, не помнящий своего прошлого» («И дольше века длится день»). Используется стилизация «национальных» легенд, былей, мифологем по аналогии с русскими литературными или фольклорными жанрами; соположение различных национальных концептов, то есть идёт поиск сходных образов, моделей бытия, а в конечном итоге создание «пограничной» модели мира происходит посредством сближения национальных архетипов. Ч. Айтматов описывает, как Едигей, исполняя желание ожидающей первенца жены, выходит в море за золотой рыбкой – алтын ликре («И дольше века длится день»). Фольклор в этом же произведении служит писателю идеалом, на фоне которого резче проступают несообразности реальной жизни. Опираясь на киргизский эпос «Манас», Ч.Айтматов трансформирует легенду о манкурте из фольклорной утопии в антиутопию. А слово «манкурт» благодаря роману Ч. Айтматова вошло в русский язык. Теперь мы знаем, как называть людей, потерявших память.

Выводы. Многие произведения литературы вступают в интертекстуальные связи с другими художественными текстами и уже не могут существовать отдельно. «Чужое слово», вживаясь в другом контексте, должно приобретать равновесие как признаками интегрированности, так и собственной основой. Только при таком условии достигается равновесие между «своим» и «чужим» словом. Становится очевидным, что интертекстуальная активность мобилизуется именно тогда, когда читатель оказывается не в состоянии разрешить языковую и дискурсивную аномалию только на уровне системы метафорических и метонимических переносов языка, а также просто на уровне орфографических, согласовательных, пунктуационных правил и словообразовательных языковых моделей. В этом случае и происходит «взрыв линеарности» (Л.Женни) текста: воспринимающий пытается найти источник семантического преобразования данного «выбивающегося из правил» языкового выражения не в системе языка, а в сфере «индивидуально сотворенного смысла». Таким образом, анализ «диалоговых» концептов в художественном произведении позволяет формировать интертекстуальный слух, а значит, создать интертекстуальную и интернациональную картину мира в сознании учащегося-инофона.

Литература:

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5: Работы 1940-1960 гг. – С. 159-206.
2. Воронов В. Чингиз Айтматов. Очерк творчества. – М., 1976. – С. 220–221.
3. Диалог с концептами русской культуры: элективные интегрированные курсы для предпрофильного и профильного обучения: русский язык, литература, обществознание: методическое пособие / под ред. Н.Л. Мишатиной. – М.: ТИД «Русское слово – РС, 2010.
4. Жирмунский В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XIX. Вып. 3. - М., 1960. - С. 177-186
5. Фатеева Н.А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе // Известия АН. Сер. Литературы и языка. – 1997. – Т.56, № 5. – С. 12-21

целесообразность и возможность внедрения адекватных организационно-педагогических условий.

Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность и целесообразность внедрения в психолого-педагогической работе образовательной организации предложенной программы социально-педагогического сопровождения с учетом определённых условий социализации и формирования социальности.

Литература:

1. Богинская, Ю.В. Компоненты социально-педагогической поддержки и виды сопровождения студентов с ограниченными возможностями в вузе / Ю.В. Богинская // Вісник СевНТУ. 2013. № 144. С. 141-147.
2. Ильин, Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. / Е. П. Ильин. – К.: Вища школа, 1998. – 292 с.
3. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский– Самара: БАХРАХ-М, 2006. –480 с.
4. Рокотянская, Л.О. Исследование уровней социальности студентов с ограниченными возможностями здоровья / Л.О. Рокотянская // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 5(112), Ч.1. - С. 92-97
5. Рокотянская, Л.О. Критерии, показатели и урони социальности студентов с особами образовательными потребностями / Л.О. Рокотянская // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 45. – Ч. 1. С. 247-252
6. Рокотянская, Л.О. Компоненты социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе / Л.О. Рокотянская // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 241-248.
7. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М.:Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
8. Ярая, Т.А. Особенности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего учебного заведения / Т.А. Ярая // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 47-2. С. 330-338.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент
Скоробогатова Мария Ростиславовна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОЦЕНКА КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ, США И РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу количественных показателей эффективности системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы (Великобритании, Германии, Италии и Франции), США и России. В качестве параметров выделены: общее количество аспирантов, ежегодный прирост количества аспирантов, ежегодное количество защит диссертаций, количество иностранных аспирантов, мобильность аспирантов, количество аспирантов женского пола. Установлено, что по всем показателям США и Германия занимают лидирующие позиции, а Италия и Россия по многим показателям пока что отстают.

Ключевые слова: подготовка научных кадров, эффективность аспирантуры, аспирантура Западной Европы, США, России.

Annotation. The article is devoted to comparative analysis of quantitative indicators of the effectiveness of the training of scientific personnel in the countries of Western Europe (UK, Germany, Italy and France), the USA and Russia. As parameters are highlighted: the total number of graduate students, the annual increase in the number of graduate students, the annual number of defense of the thesis, the number of foreign graduate students, the mobility of graduate students, the number of female graduate students. It was found that all the indicators of US and Germany are the leaders, while Italy and Russia in many respects far behind.

Keywords: training of scientific personnel, the efficiency of postgraduate studies, doctoral education of Western Europe, USA, Russia.

Введение. В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг и интеграционных процессов в системе высшего образования возрастает необходимость оценки эффективности системы подготовки научных кадров, как со стороны университетов, так и со стороны государств, заинтересованных в качестве образования и в лидирующих позициях в мировых рейтингах.

Определению эффективности системы подготовки научных кадров посвящены работы российских ученых Б.И. Бедного, Т.С. Бендюковой, А.К. Казанцева, А.А. Миронос, И.А. Никитиной, Т.В. Серовой. Так, Б.И. Бедный, Т.В. Серова под эффективностью аспирантуры понимают: комплексный показатель, отражающий условия и степень достижения аспирантурой основных целевых функций и включающий выявленные количественными методами сбалансированные параметры ресурсной базы, образовательного процесса и результатов подготовки аспирантов, в том числе ключевые показатели кадрового потенциала, финансирования научных

инофонов, позволяют совместить на школьном уроке эстетические и духовные аспекты преподавания.

Проследим семантику интертекстуального диалога национально-культурных концептов и традиций на страницах произведений Ч. Айтматова (киргиза по национальности) как на уровне внешней формы (лексический уровень, уровень языковых средств), так и на уровне внутренней формы (уровень мышления героев или рассказчика, уровень конструкции художественного мира). Система маркеров, использованная писателем, заставляет «переводить» понятия на русский язык. Таким образом писатель стремился «нащупать» способы создания образа своего «иного» мира на страницах русскоязычного произведения, сделать свой национальный мир достоянием русского читателя [2].

На лексическом уровне чужая (родная для Ч.Айтматова) культура «переформулируется» в концептах своего лингвокультурного опыта и «вводится» в текст различными способами. Это может быть введение слова без пояснения со стороны автора или героя, его значение или настолько плотно вошло в русскую языковую традицию, что не нуждается в «переводе» или легко понимается из контекста. У Ч. Айтматова можно встретить киргизские слова (или общетюркские), понятные без перевода: аил, кизяк, аксакал, бай, чабан, отара и др. Новым уровнем интертексуальности является приведение иноязычного слова с «подстрочным переводом». Автор сознательно включает чужое слово в массив русской речи для придания национального колорита как языку героев, так и тексту в целом. Именно через такие формы воспитывается интертекстуальный слух учащихся. Ч.Айтматов использует разные способы пояснений к киргизским словам, даже к тем, которые уже знакомы читателю, русскому по национальности, например: «А твое имя не Манкурт, а Жоламан (Жоламан – имя, образованное от двух слов: «жол» – путь, «аман» – здоровье, по смыслу – будь здоров в пути)» («И дольше века длится день»). В этом случае автор сознательно строит межъязыковые «диалоги», сопоставляя одну культуру (в ее словесном выражении) с другой. Но интертекстуальность Ч.Айтматова особая. Иноязычное слово является способом внедрения отдельных национальных элементов в русскоязычную ткань текста, сопровождается повторяемостью, возможностью его смыслового, грамматического и словообразовательного освоения. «А сам (Аджимурат) плачет взахлеб и только одно твердит – Ата, атаке, ата, атаке. (Ата, атаке – папа, папочка)» («Ранние журавли»).

Таким образом, национальная лексика, выражая национальное содержание во всем его разнообразии, объясняется, конкретизируется, уточняется с помощью авторского чуткого отношения к двум языкам, сближающего языки для понимания читателем истинной красоты этих языков.

В центре любой модели мира лежит мировоззренческий уровень, основы которого были заложены в мифологии и фольклоре нации, уровень мышления героев или рассказчика. Это прежде всего концепты-архетипы национального сознания – метафоры, метонимии, сравнения и другие тропы, которые носят национальный характер, ибо обусловлены национальной средой, национальным социальным опытом. Следовательно, интертекстуальное преобразование может быть сопоставлено с метафорой (М.Ямпольский). При этом обнаруживается, что и декодирование тропов, и расшифровка интертекстуальных отношений основаны на «расщепленной референции»

смысле). Особым случаем гипертекстуальности является «геральдическая конструкция», при которой текст удваивается, отражается сам в себе. В широком смысле это вообще включение целостного текста в другой текст, которое неизбежно заставляет нас искать и находить между ними структурные взаимодействия, читать внутренний текст как эмблему внешнего. Таким образом, интертекстуальное отношение представляет собой одновременно и конструкцию «текст в тексте», и конструкцию «текст о тексте». Приведем конкретные примеры.

«Повесть о Петре и Февронии Муромских» (XV в.) целесообразно изучать в сопоставлении с произведением Кул Гали, булгарского поэта, «Сказание о Йусуфе», написанным в первой половине XIII века. Но важна не столько временная синхронизация, сколько идейно-эстетическая соотнесенность с процессом развития русской литературы (а также и зарубежной), поэтому к этим произведениям целесообразно обратиться при изучении темы «Русская литература XIII—XV веков». В данном контексте сопоставление даст возможность проследить общие закономерности развития жанра житийной литературы в русской и тюркоязычных литературах на уровне литературного процесса, а также выявить сходные мотивы в произведении Кул Гали, повествующем о великой любви Йусуфа и Зулейхи, и в «Повести о Петре и Февронии». Включение в программу творчества Кул Гали дает также возможность показать трансформацию концептов универсальных сюжетов в мировой литературе, взаимодействие их во времени и пространстве, тесную взаимосвязь религии и искусства, общность нравственных ценностей, которые они несут людям. В процессе изучения у учащихся появляется возможность сопоставить эти сюжеты в религиозных источниках (в Коране и Библии) и их воплощение в творчестве таких крупнейших писателей, как Низами, Фирдоуси, Т. Манн, получить самые общие представления о специфике и особенностях западной и восточной литератур. Учебная ситуация, которая может показать пересечение религий, искусств и культур на большом культурно-историческом и временном пространстве, поистине уникальна.

Можно построить интертекстуальные отношения как «текст о тексте»: выстроить систему национально-культурных концептов изучаемых произведений русской и родной литератур; при этом родной язык инофонов определяет выбор произведений для сопоставительного изучения. Например, концепт памяти в хикаяте башкирской писательницы З. Биишевой «Мастер и Подмастерье», в «Современных легендах» чукотского автора Ю. Рытхэу, в романах В. Астафьева - «Царь-рыба» и представителя киргизской литературы Ч. Айтматова - «И дольше века длится день». Второй концепт – «миф», поскольку первые два произведения полностью построены на материале мифов, а в произведениях В. Астафьева и Ч. Айтматова легенды, которые используют авторы в качестве вставных элементов, являются ключевыми в развитии сюжета.

Можно обратиться к теме жанрового, тематического и композиционного сходства произведений. В основе родной и русской литератур – такие художественные принципы, как следование правде жизни, раскрытие «диалектики души», борьбы противоположных начал в человеческом сознании, сопряжения личной жизни с жизнью человечества. Таким образом, вопросы, решаемые как в русской, так и в родной литературе учащихся-

исследований, академической мобильности аспирантов, выпуска аспирантов с защитой диссертации и их закрепления в сфере высшего образования, науки и высокотехнологичных отраслей экономики. В работе «Оценка эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре» [6] авторы предлагают ключевые индикаторы показателей эффективности:

1. Индикаторы результативности аспирантуры: присуждение ученых степеней (всего), выпуск аспирантов с защитой диссертации (в установленный срок), закрепление выпускников в сфере науки, образования и высоких технологий, отражение результатов диссертационных исследований в научных публикациях.
2. Индикатор ресурсной базы аспирантуры: финансирование научных исследований и разработок, квалификации научно-педагогических работников, перспективность кадрового потенциала, публикационная активность научно-педагогических работников.
3. Индикатор процеса подготовки аспирантов: интеграционные процессы в сфере подготовки научных кадров, финансирование диссертационных исследований, образовательные программы аспирантуры, акадмическая и научная мобильность аспирантов.

Согласно мнению А.К. Казанцева и И.А. Никитиной [5] при оценке эффективности системы послевузовского профессионального образования следует выделять две составляющие эффективности: внутреннюю и внешнюю. Под внутренней составляющей предлагается понимать отношение количественных параметров увеличения научной продукции (статей, монографий, патентов, заявок на изобретения и т.п.), выпуска специалистов с ученой степенью к затратам на достижение данного эффекта. Внешняя составляющая эффективности должна отражать социально-экономические последствия ее функционирования как результат, который распространяется на все общество, в сопоставлении с затратами на его получение.

В диссертации Т.С. Бендюковой [3] определение эффективности аспирантуры определяется, как «соответствие качества подготовки аспиранта совокупности норм и требований различных потребителей специалистов данной квалификации, отражающих дифференцированные запросы государства, экономики и социальной сферы». Автором предлагается оценивать эффективность аспирантуры и качество подготовки аспирантов путем сравнения ожидаемых и полученных характеристик результата через совокупность нормативных показателей, требований и оценок. При этом, эффективность аспирантуры может быть рассмотрена с точки зрения: общества в целом, системы образования, работодателей, выпускников аспирантуры, организаций, осуществляющих подготовку аспирантов. Для осуществления оценки эффективности Т.С. Бендюковой предложена многомерная совокупность критериев, включающая в себя прямые и опосредованные; количественные и качественные; интегративные; субъектные; динамические критерии, оценивающие характеристики как научной, так и образовательной компонент подготовки аспирантов.

Формулировка цели статьи. На основании вышеперечисленных показателей эффективности в данной статье будут исследованы количественные показатели подготовки научных кадров: общее количество аспирантов, ежегодный прирост количества аспирантов, ежегодное количество защит диссертаций, количество иностранных аспирантов, обучающихся на

третьем цикле высшего образования, мобильность аспирантов, количество женщин-исследователей. В качестве сравнительного анализа выбраны страны Западной Европы: Великобритания, Германия, Италия и Франция, как страны являющиеся основоположниками современных реформ европейского высшего образования, США, как страна, занимающая лидирующие позиции в мировых рейтингах высшего образования и Россия.

Изложение основного материала статьи. Во всех исследуемых странах наблюдается тенденция ежегодного увеличения количества аспирантов, одного из наиболее важных показателей, характеризующих не только развитие научной сферы страны, но и всей экономики в целом. По статистическим данным 2013 года лидирующее положение по количеству аспирантов занимает Германия – 213 200, за ней следует США – 175 038, Россия – 132 002, Великобритания – 109 100, Франция – 69 500 и завершает данный список Италия с показателем 34 900 аспирантов [4; 9; 10]. В таблице 1 представлены данные количества аспирантов в каждой из исследуемых стран и соответствующий процент от общего количества студентов.

Таблица ***1***

Количество студентов и аспирантов в странах Западной Европы, России и США по состоянию на 2013 год

Страна	Количество студентов	Количество аспирантов	% аспирантов от общего количества студентов
Германия	2 780 000	213 200	7,6
Великобритания	2 386 200	109 100	4,57
Франция	2 338 100	69 500	2, 97
Италия	1 872 700	34 900	1,86
Россия	5 646 700	132 002	2,4
США	2 214 173	175 038	7,8

Исходя из таблицы, можно констатировать, что в России максимальное количество студентов, но по количеству аспирантов лидирующее положение занимает Германии. По количеству аспирантов в процентном соотношении от количества студентов лидирующее положение занимает США. В Великобритании и во Франции примерно одинаковое количество студентов, но количество аспирантов в Великобритании почти в два раза больше. В Италии по сравнению с Германией количество студентов в полтора раза меньше, но количество аспирантов в четыре раза меньше.

В данном исследовании не рассматривается система подготовки научных кадров Китая, но согласно мировой статистике, именно Китай на сегодняшний день занимает первое место в мире по количеству аспирантов. Кроме того, в Академическом рейтинге университетов мира за 2016 год впервые 2 китайских университета вошли в топ-100: университет Цинхуа (58 место) и Пекинский университет (71 место). При этом из исследуемых стран только итальянские университеты в 2016 году в топ-100 не вошли [1].

виде слов-понятий, и практически не касаются бессознательных языковых форм и грамматических моделей или «национальных» концептов.

В современной методике обучения русскому языку и развитию речи сегодня превалирует работа со словом как с системой смыслов, т.е. работа с концептом (Мишатина Н.Л., Саяхова Л.Г. и др.). В условиях, когда миграционные процессы усиливаются, концепт становится той современной образовательной средой, которая позволяет рассматривать текст любой культуры как интертекст, как код, и соответственно организовывать толерантное речевое поведение, формировать интертекстуальный слух на основе «культурной памяти» (С.В.Федоров). Как же достигается возможность формирования интертекстуального слуха ученика-инофона с помощью технологий анализа концептов?

Диалогичность и интертекстуальность культур, диалогичность и интертекстуальность литератур на основе национальных концептов, формирование интертекстуального слуха учащихся в этой связи становится основой обучения. М.М. Бахтин утверждал, что принцип диалога лежит в самой природе искусства: «Литература – неотъемлемая часть культуры, ее нельзя понять вне целостного контекста – всей культуры данной эпохи», – писал ученый [1]. Сопоставляя тексты, он показывал, как вступают в диалог разные авторы и произведения. В. Библер, развивая идею М.М. Бахтина, рассматривал процесс обучения как организацию диалога культур. Сравнительно-сопоставительная концептуализация картины мира средствами языка русской и родной для учащегося-инофона культур, выявление концептов, репрезентирующих это взаимодействие, представляется актуальной.

Педагогические наблюдения показывают, что произведения русских писателей воспринимаются учащимися-инофонами лучше, если они изучаются во взаимосвязи с родной литературой. Согласно В.М. Жирмунскому, «сравнение не уничтожает специфики изучаемого явления (индивидуальной, национальной, исторической); напротив, только с помощью сравнения, т. е. установления сходств и различий можно точно определить, в чем заключается эта специфика» [4]. В нашем понимании интертекстуального сопоставления как формирования интертекстуального слуха мы опирались на следующие определения. В. Чернявская рассматривает интертекстуальность как категорию текстовой «разгерметизации» и утверждает, что она предстаёт перед читателем как процесс диалогического взаимодействия текстов в плане содержания и в плане выражения, отмечает основную функцию интертекстуальности, заключающуюся в способности соотносить один текст с другим в плане смысловых систем [6]. Н. Фатеева говорит об интертекстуальности как о новом уровне образного мышления и придаёт первостепенное значение творческой индивидуальности. «Новый смысл, полученный в результате взаимодействия текстовых схождений, является показателем художественности интертекстуальной конструкции» [5]. Ж. Жанетт в книге «Палимпсесты» (1982) ввёл понятие «транстекстуальность». Это могут быть отношения текста с его ближайшим окружением (паратекстуальность), с его жанром, вообще с типом творчества, к которому он принадлежит (архитекстуальность), с суждениями и интерпретациями критиков и читателей (метатекстуальность), с целым предшествующим текстом (гипертекстуальность) или с его отдельными фрагментами: цитатами, реминисценциями (интертекстуальность в особом

Введение. Вариативные модели образования основаны на феномене культуры, диалога культур; при этом универсализация понятийного аппарата динамизируется, тезаурус формируется на основе унификации и интертекста. Информация в школьном обучении фиксируется в языке, но его деятельность тесным образом переплетается с деятельностью человеческого мышления. По сути, необходимо «перепрограммировать» человеческое мышление на другую подачу (учитель) и интериоризацию (ученик) информации: переориентировать процесс мышления на открытие знания и спрогнозировать его «открытие» с помощью технологий обучения.

Формулировка цели статьи. Понять глубинные постулаты «другой» культуры, найти пути соположения различных национальных традиций в культурном поле государственного языка – одна из сложнейших задач современности. Изучение принципов построения интертекстуального поля литературы, «диалога национальных культур» может играть существенную культурологическую роль в решении этих задач, поэтому необходимо проводить интертекстуальный анализ, опирающийся на понятия «памяти слова» и «памяти текста». Интертекстуальный анализ произведений русской и родной литературы учащегося-инофона на концептуальной основе помогает объяснить закономерности отношения текста со временем и творческим субъектом, механизмы реинтерпретации классических произведений.

Изложение основного материала статьи. В структуре языковой личности особое место принадлежит ценностям – наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения. Именно они позволяют формировать «неадаптивную активность» (В.А. Петровский), человека как личность, или, говоря языком философии, трансцендирование – способность каждый день выходить за пределы самого себя. Трансцендирование предполагает нацеленность на другую культуру, «другодоминантность» (А.А. Ухтомский), культивирование чувства симпатии к другой культуре, связанного с притягательностью идеала.

По утверждению А.Д. Шмелева, «язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражения те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и в, частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры» [7]. Очевидно, что носитель языка осваивает языковую картину мира или, как часто ее называют лингвисты, языковую ментальность спонтанно и бессознательно. При обучении русскому языку детей-инофонов мы должны формировать навыки языковой рефлексии и семантического анализа языковых единиц, чтобы инофоны сознательно выбирали слова при построении фразы, а главное, чтобы через язык происходило постепенно вживание в культуру русского народа.

По утверждению Ж.Делеза, «человек мыслит концептами». В российской методике преподавания русского языка существуют сложившиеся модели обучения языку учащихся на лингвокультурологической основе [3], которые можно успешно применять при обучении инофонов, однако они требуют коррекции, во-первых, потому что обращены к носителям языка, во-вторых, потому что рассматривают семантику языковых концептов, представленных в

Вместе с тем, во всех исследуемых странах, кроме России наблюдается тенденция ежегодного прироста количества аспирантов. Так за период 2007-2012 годы среднегодовой прирост аспирантов в Германии составил – 1,4%, в Великобритании – 1,9%, во Франции 6,9%, в Италии – 4,1%, в США – 17%. На этом основании можно предположить, что в перспективе Франция и Италия смогут повысить свои показатели в приросте аспирантов. В России пока что не наблюдается ежегодного прироста аспирантов, а наоборот их сокращение (таблица 2) [7; 9; 10].

Таблица ***2***

Численность, прием и выпуск аспирантов в России за период 1995-2014 годы

Год	Всего аспирантов	Прием в аспирантуру	Выпуск из аспирантуры	В том числе с защитой диссертации	Выпуск из аспирантуры с защитой диссертации в процентах
1995	62317	24 025	11 369	2609	22,9
2000	117 714	43 100	24 828	7 503	30,2
2005	142 899	46896	33561	10650	31,7
2007	147719	51633	35747	10970	30,7
2010	157437	54558	33763	9611	28,5
2011	156279	50582	33082	9635	29,1
2012	146754	45556	35162	9195	26,2
2013	132002	38971	34733	8979	25,9
2014	119 868	32981	28273	5189	18,3

Оценивая эффективность системы подготовки научных кадров необходимо учитывать количество аспирантов, защитивших научное исследование и получивших ученую степень. Тенденция увеличения ежегодно защитившихся диссертаций наблюдается во всех исследуемых странах, кроме Италии и России, где за последнее десятилетие как общее количество желающих продолжить обучение на третьем цикле высшего образования, так и количество ежегодных защит стабильно сокращается. По усредненным данным в 2013 году в США ученую степень получили 53 тыс. кандидатов, в Германии –25 тыс., что является максимальным показателем среди европейских стран, в Великобритании – около 20 тыс., во Франции – около 13 тыс., в Италии – около 10 тыс. аспирантов. В России в 2013 году ученую степень получили 9 тыс. кандидатов, а в 2014 году – только 5 тыс. человек [4; 9; 10].

Таким образом, наиболее эффективный показатель по количеству аспирантов занимает США и Германия. Однако необходимо учитывать количество кандидатов, получивших ученую степень, в процентном соотношении с общим количеством аспирантов. В данном исследовании высчитывался процент защит исходя из общего количества аспирантов в соотношении с количеством присужденных степеней за 2013 год. В результате

расчетов, лидирующую позицию заняли США, где в среднем 30,2% от общего количества аспирантов защитили диссертацию и получили ученую степень. Далее следует Италия с показателем 28,6%, Франция – 18,7%, Великобритания – 18,3%, Германия – 11,7% и Россия с показателем 6,8%.

Таким образом, эффективность и результативность системы подготовки научных кадров по количеству присвоенных ученых степеней принадлежит США и Италии. При этом считаем, что и 30%, принадлежавших США – это крайне низкий показатель, присущий только третьему циклу высшего образования.

Очевидно, что процент успешных защит коррелирует с направлением исследования. Успешных аспирантов во всех странах намного больше среди тех, кто специализируется в области точных и естественных наук, поскольку они пользуются четкими критериями в выборе научных тем и общепринятыми методиками проведения научных исследований.

На основе методов расчета Института высшей школы исследований Виттенберга можно предположить, что (кроме медицины) в Германии два из трех молодых ученых вообще не доходят до процесса защиты диссертации [13]. Только в направлении подготовки «Медицина» успеха достигают 80% аспирантов. Неплохие показатели в точных науках и технологиях, от 40 % в направлении подготовки «Физика» до 69 % в направлении подготовки «Химия». Низкий процент защищенных диссертаций по таким направлениям, как «Инженерия», «Филология», «Педагогика», «Гуманитарные науки» (всего 12-15% успеха) [8; 11]. В Великобритании, по данным Британского Совета по высшему образованию (HEFCE) почти треть аспирантов не могут выполнить необходимые для получения ученой степени требования даже в течение семи лет [2].

Среди основных причин невыполнения диссертации в установленные сроки являются: поиск источников дохода, изменение личного статуса за время обучения в аспирантуре (изменение семейного положения, рождение детей, смена места жительства и т.п.), выбор темы исследования не соответствующий интересам и способностям аспиранта, отсутствие мотивированности обучения, ухудшение взаимоотношений с научным руководителем.

Количество иностранных аспирантов является показателем престижа научной школы, как конкретного университета, так и страны в целом. Так, в 2012 году около 50% от общего количества аспирантов в мире, проходивших обучение за рубежом, приходилось на пять стран: Соединенные Штаты Америки (18%), Великобританию (11%), Францию (7%), Австралию (6%) и Германию (5%). Лидирующие позиции США и Великобритании во многом объясняются англоязычной территорией, а также высоким уровнем материально-технической базы, профессорско-преподавательского состава, широкой автономией университетов, престижем и статусом университетов.

Одной из тенденций в развитии количественных показателей эффективности системы подготовки научных кадров является увеличение процента аспирантов выезжающих за границу для получения образования (мобильность). Лидерами из исследуемых стран по количеству мобильных аспирантов являются Великобритания с показателем – 42%, Франция – 40%, за ними следуют США – 32,5%, Италия – 12,5%, Германия – 7% и завершает данный рейтинг Россия с показателем в 4% [12]. Развитие мобильности в свою очередь провоцирует опасение «утечки мозгов» и то, что обмен аспирантами

специалиста: историко-педагогический аспект // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетие: итоги, проблемы, перспективы. – М., 2005. - С. 67-69.

4. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание - проблема современного образования в России. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 82 с.

5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми томах. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 1-8.

6. Суриков К.Ю., Николаев А.Е. Банковские школы в современной системе профессиональной подготовки и переподготовки персонала Банка России // Деньги и кредит. – 2006. - №8. - с. 64-68.

7. Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / Карл Шмидт. – М.: Изд-во К.Т. Солдатенкова, 1880. – Т. IV. – Ч. I.: История педагогики от Песталоцци до настоящего времени. [Перевод Эдуарда Цимермана].– 596 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО СЛУХА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУР НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТОВ

*Аннотация***.** Решение так называемого «национального вопроса» на разных уровнях – от политического до культурного – одна из насущных задач Российского государства. Исследование диалогичности литератур на основе концептов в этой связи может стать основой обучения. Интертекстуальный анализ произведений русской и родной литературы учащегося-инофона на концептуальной основе может объяснить закономерности отношения текста со временем и творческим субъектом, механизмы реинтерпретации классических произведений. В статье проведено исследование концептуальной основы творчества писателя-билингва Ч.Айтматова.

*Ключевые слова***:** интертекст, концепт, интертекстуальный анализ, интертекстуальный слух, диалог культур.

Annotation. The solution of the “national issue” on different levels – from political to cultural – is one of the most essential problems of Russian Federation. The research of literature dialogues based on concepts can become the basis of teaching. Intertextual analysis of works in Russian and native literature of a student (inophone) can explain regularities between a text and time or art subject, mechanisms of interpretation of classical works. The article shows the research of conceptual bases of creativity of a bilingual writer Ch. Aytmatov.

Keywords: intertext, concept, intertextual analysis, intertextual hearing, dialogue of cultures.

В организации студенческого самоуправления может помочь преподавательский состав. Хотим подчеркнуть – не административно, а в качестве старшего помощника. Конечно, это возможно при условии гуманных, открытых доверительных отношений между преподавателями и студентами. Только в таком случае студенческое сообщество воспримет эти советы и помощь, а мы сможем влиять на них не прямо, а косвенно, находясь вроде бы «за кадром», способствуя развитию у студентов самостоятельности, а значит и ответственности. По нашему мнению, нужно возвращаться к истокам, а именно вспомнить, что такие отношения были в опыте работы В.Н.Сороки-Росинского и А.Макаренко.

Успех работы любого банка во многом зависит от слаженных действий коллектива, членом которого в будущем будет студент специальности «Банковское дело», поскольку практически никакую банковскую операцию невозможно осуществить одному специалисту. Именно поэтому очень важными для него есть умение работать в команде, умение брать на себя ответственность. Это умение может быть сформировано у него во время работы в команде и во время создания своей команды в процессе работы в студенческом самоуправлении. Тот, кто создает команду, тот и несет ответственность за нее. Для того, чтобы создание команды получилось, надо уважать этих людей и поддерживать их инициативу, помнить, что работаешь с людьми, которые не получают зарплату и работают по собственной воле, относится к ним, как к коллегам, а не как подчиненным.

Работа в студенческом самоуправлении – это очень сильный фактор в формировании ответственности будущих работников банковской сферы, потому что студент и его работа всегда на виду коллег, он становится публичным человеком, а это накладывает на него дополнительную ответственность. А совместные творческие проекты, мероприятия, конференции, съезды также развивают ответственность будущих банковских работников, потому что студенческое самоуправление – это деятельность, в процессе которой студенты сами принимают решения и сами осуществляют их.

Выводы. В студенческом самоуправлении возможно осуществлять учет тенденций и особенностей личностных проявлений студенческой молодежи, а также общество коллег является для них личностно-значимой микросредой, результатом чего и становится формирование ответственности будущих банковских работников. Помимо того, что участие в студенческом самоуправлении способствует формированию ответственности будущих работников банковской сферы, это также положительно влияет и на такие не менее важные качества, как толерантность, коммуникабельность, инициативность, креативность. И ко всему прочему, совокупность приобретенных качеств на практике в органах студенческого самоуправления становится залогом успешности будущих специалистов.

Литература:

1. Акиншина И. Б., Исаев И. Ф. Взаимодействие академического и студенческого самоуправления в вузах Германии // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 2. – С. 72-75.

2. Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания. – М., 1924. – 279 с.

3. Гнидан Е.В., Шушерина О.А. Ответственность современного

будет включать и обмен инновациями, результаты исследований и знаний, которые могут быть превращены в прибыль с помощью патентов и лицензии принимающим учреждением, создавая тем самым его конкурентоспособность. Поэтому современной тенденцией является вариация временной мобильности и совместные ученые степени.

Во всех исследуемых странах все отчетливее прослеживается тенденция к увеличению аспирантов женского пола. Этот показатель на наш взгляд больше свидетельствует об уровне развития общества, гуманистической направленности образования, чем о показателе эффективности функционирования системы. Однако практически во всех национальных статистических отчетах и в задачах Болонского процесса гендерному показателю уделяется значительное внимание.

Учитывая, что впервые право на получение ученой степени на территории Европы женщины получили только в XVII веке, на сегодняшний день гендерные показатели практически уравнялись. Так, во Франции еще в 1998 г. только 40,3 % от общего количества французских аспирантов были представителями женского пола, но уже в 2011 году их количество составило 48 %. Аналогичная ситуация в Германии, где наблюдается ярко выраженная тенденция к увеличению аспирантов женского пола, как среди немецких граждан, так и среди иностранцев. Если в 1968 году их количество составляло 18,5 %, то в 2013 году – 40,5% [8; 11]. В Великобритании в начале 70-х годов количество аспирантов женского пола было около 20%, а уже в 2010 году этот показатель приближался к 50%. В США к 2013 году количество женщин аспирантов составило 46%, в России – 47% [4, с. 53]. Италия является лидером по количеству аспирантов женского пола: в 2013 г. из 38 230 аспирантов 20 120 (52,6%) являлись представителями женского пола [9]. Данный коэффициент коррелирует с выбором научного направления. Так, в исследуемых странах большинство аспирантов женского пола выбирают такие направления исследований, как «Филология», «Фармакология», «Гуманитарные науки» и «Социальные науки», наименьший – «Математика», «Информатика», «Физика» и «Машиностроение».

Выводы. В условиях интеграции и конкуренции высшего образования исследование показателей эффективности системы подготовки научных кадров является необходимым, что позволяет определить сильные и слабые стороны каждой конкретной страны и определить дальнейшие стратегические пути развития. В результате проведенного исследования установлено, что по всем выделенным показателям эффективности лидирующую позицию занимает США, что объясняет выбор американской модели подготовки научных кадров примером для подражания многими странами, в том числе и европейскими. Из стран Западной Европы первенство принадлежит Германии, которая во многом не стремиться к стандартизации высшего образования, а ориентируется на исторически сложившиеся традиции. К сожалению, по многим показателям эффективности Россия пока еще отстает. Это убеждает в необходимости немедленного обращения внимания к проблемам системы подготовки научных кадров, поскольку исследователи и их продукция сегодня определяют не только социально-экономические показатели страны, но и ее престиж.

Литература:

1. Академический рейтинг университетов мира – 2016 (15.08.2016) // РИА новости. Россия сегодня https://ria.ru/abitura_world/20160815/1473717221.html
2. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
3. Бендюкова Т.С. Организационно-управленческие условия подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре педагогического университета. Автореф. дисс. … канд.пед.наук, 13.00.08: Санкт-Петербург. – 2002, http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-upravlencheskie-usloviya-podgotovki-kadrov-vysshei-kvalifikatsii-v-aspirantu#ixzz2KsrvfB8H (дата обращения 02.01.2014)
4. Индикаторы науки: 2016: статистический сборник / Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2016. – 304 с. https://www.hse.ru/data/2016/02/08/1140295633/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%202016.pdf (дата обращения 16.08.2016)
5. Казанцев А.К., Никитина И.А. Национальная система подготовки научных кадров высшей квалификации: состояние и проблемы развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – Т. 1 (№8). – Сер. 8. – С. 135-164.
6. Оценка эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре. Бедный Б.И., Серова Т.В. Электронное учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2012. – 136 с. http://window.edu.ru/resource/388/79388/files/SerovaTV.pdf
7. Doctors degrees conferred by postsecondary institutions, by race/ethnicity and sex of student Selected years, 1976-77 through 2012-13. Table 324.20. / National Center for Education Statistics https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_324.20.asp (дата обращения 01.03.2016)
8. Grund- und Strukturdaten 2005. Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 499 p. Электронный ресурс http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf (дата обращения 01.08.2015)
9. PhD students (ISED level 6), 2010.png http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:PhD_students_(ISCED_level_6),_2010.png&filetimestamp=20121016061453
10. Research and Innovation performance in the EU. Innovation Union progress at country level. – 2014/ – 364 p. Электронный ресурс: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/33/0/iuc_progress_report_2014_353330.pdf
11. Sadlak J. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. – Paris, UNESCO, 2004. – 304 p.
12. The internationalisation of doctoral and master's studies. Education Indicators in Focus / OECD. 2016 (February). – 4 p. http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jm2f77d5wkg.pdf?expires=1471260773&id=id&accname=guest&checksum=2EEB594385226E3EE1853880923754A3 (дата обращения 15.08.2016)

желанию, а не по принуждению. Поэтому, если брать за пример немецкое студенческое самоуправление, то оно отличается, например, от российского высокой активностью и инициативностью в своих действиях и поступках [1].

Обязательным условием формирования ответственности как качества личности является свобода. Будущий работник банковской сферы должен в процессе обучения в стенах учебного заведения приобрести опыт ответственной свободы выбора. Для студента, который имеет желание стать членом самоуправления в стенах университета, студенческое сообщество выступает прежде всего своеобразной средой его существования и усвоения общественного опыта. С одной стороны, студент вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые приняты членами данного студенческого самоуправления. Он не может игнорировать или презирать ими уже потому, что хочет быть принятым этим коллективом, занять в нем такое положение, которое его удовлетворяет и эффективно осуществлять свою деятельность. Но с другой стороны, это не значит, что студент пассивно должен приспосабливаться к отношениям, которые сложились или складываются. Если он убежден в своей правоте, то должен занять активную позицию и не только выразить свою точку зрения, которая, возможно, противоположна взглядам большинства, но и отстаивать ее. Таким образом, студенческое самоуправление открывает возможности накопления опыта коллективного поведения. А это в свою очередь способствует формированию такого социально ценного качества, как ответственность. Также этот принцип означает невозможность навязывания самоуправления преподавателями, поскольку тогда оно будет формальным и не результативным; инициатива должна идти от студентов

*Принцип взаимозависимости и взаимоответственности***.** Суть этого принципа в следующем. По-настоящему ответственный человек умеет как руководить (то есть брать ответственность на себя за кого-то), так и подчиняться, например, стать учасником проекта, который предлагает одногрупник и быть членом его команды до завершения его проекта (то есть предоставлять право быть ответственным человеку, более компетентному в данном вопросе). Ответственный человек помогает стать ответственными людям со своего окружения.

Принцип ориентации на решение проблем. Реализация этого принципа помогает студентам – будущим работникам банковской сферы осознать, что не стоит ожидать того, что проблемы (которые будут возникать так или иначе в процессе профессиональной деятельности) кто-то решит вместо них; проблемы следует разрешать самостоятельно. Важно не ждать пассивно помощи извне. А также еще один вывод сформируется у студентов вследствие работы в самоуправлении: самому разрешать все проблемы трудно, именно поэтому необходимо объединяться и разрешать свои студенческие проблемы вместе. А это и есть студенческое самоуправление, когда студенты совместно разрешают свои проблемы. Для студента, который является членом самоуправления, студенческое сообщество выступает прежде всего своеобразной средой его существования и усвоения общественного опыта, а остальные члены товарищами и единомышленниками. Именно поэтому проблемы, которые приходится решать, воспринимаются им как личностно значимые, а помощь друг другу, другим студентам и обществу развивает в молодом человеке чувство сострадания и ответственности.

10 мая 2014 года Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I организовал VII Международную конференцию «Студенческое самоуправление в высших учебных заведениях», целью которого было: обмен опытом по вопросам организации студенческого самоуправления в вузах России и стран СНГ, а также выявление наиболее эффективных мер формирования активной жизненной позиции у студенческой молодежи.

Самоуправлением можно назвать организацию совместной коллективно распределенной и общественно значимой деятельности. Стратегия формирования ответственности будущих банковских работников с помощью участия их в самоуправлении предполагает воздействие на каждого студента через общественное мнение группы. Успешные образцы в этом в свое время дали В.Н.Сорока-Росинский [7] и А.С.Макаренко [5]. Студенты самостоятельно планируют свою внеучебную работу – сначала на один день, потом на неделю, далее на месяц. Также соблюдается и одно из обязательных условий для успешного формирования ответственности – свобода выбора. Однако нужно помнить, что свобода выбора – это не синоним анархии. И в процессе плодотворной совместной деятельности студенты это понимают.

Из современного исследования Исаева И.Ф. и Акиншиной И.Б. [1], следует, что в специальных высших учебных Германии в структуре управления вузом представлено студенческое управление со своими органами самоуправления, такими как совет объединения специалистов (Fachschaftsrat), что соответствует понятию российского лексикона - студенческий совет; всеобщий студенческий комитет (Allgemeiner Studentischer Ausschuss) и студенческий парламент (Studentisches Parlament). Все студенты образуют объединения по специальностям, которые выбирают один раз в год членов студенческого совета, выступающего связующим звеном между студентами и руководством вуза. Студенческий совет занимается вузовской образовательной политикой на факультете, делегирует своих представителей в совет факультета и учебные комиссии.

Всеобщий студенческий комитет в Германии представляет интересы всех студентов внутри вуза и за его пределами. Одним из основных направлений его деятельности выступает консультация:

- по финансированию учебы;
- по социальным вопросам;
- на предмет психологической помощи;
- по вопросам экзаменационной сессии;
- по вопросам обучения для инвалидов-студентов.

А также, всеобщий студенческий комитет заседает каждую неделю и имеет большой круг задач, которые решаются ими совместно с отделами, выполняющими должностные обязанности в соответствии со своей направленностью деятельности.

В результате такого анализа исследователи приходят к выводу, что участие студентов в работе различных органов самоуправления создает необходимые условия для формирования личностных и профессиональных качеств будущих специалистов.

Одним из первых целесообразно, по нашему мнению, назвать *принцип добровольности*. Участие студентов в самоуправлении осуществляется по

13. Vom Dr. zum PhD? Doktorandenausbildung in Deutschland und den USA im Vergleich http://www.academics.de/wissenschaft/vom_dr_zum_ph_d_doktorandenausbildung_in_deutschland_und_den_usa_im_vergleich_36383.html

Педагогика

УДК 377. 031

преподаватель-методист высшей категории Соловьев Валерий Иванович
Таврический колледж (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ 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.

Введение. 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 возрастающими 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 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

стремлением к выполнению профессионального долга – специалисты-инициаторы, организаторы, предприниматели. Сегодня в каждой области профессиональной деятельности требуется от специалиста расширение «зоны личной ответственности», которая связывается с его способностью (и готовностью) взять на себя ответственность большую, чем предписывается должностной инструкцией.

Поэтому в условиях мирового финансово-экономического кризиса, который повлиял и на банковский сектор России, наличие личностных качеств (таких как ответственность, самостоятельность, целеустремленность) у работников банка приобретает такую же важность, как и наличие профессиональных, что, в свою очередь ставит проблему перед учебными заведениями, которые готовят будущих работников банковской сферы.

Проблема воспитания ответственности у детей и молодежи волновала многих отечественных и зарубежных педагогов (К.Вентцель, И. Гербарт, С.Гессен, А.Макаренко, И.Песталоцци, В.Сорока-Росинский, В.Сухомлинский, Л.Толстой и др.). Историко-педагогические аспекты ответственности освещены в трудах Я. Коменского, Ж. Руссо, К. Ушинского, Й.Песталоцци, Ж-Ж. Руссо, А. Макаренко, В. Сухомлинского, С.Русовой и многих других. Ее различные аспекты, в свое время, изучали С.Анисимов, С.Васильев, Т.Гаевая, А.Голубева, Н.Дубинин, Н.Елисеева, Г.Ковалева, К. Муздыбаева, Л.Славина, В.Хрум и некоторые другие.

Результаты исследования современного состояния ответственности и процесса ее формирования на различных возрастных этапах нашли отражение в научных публикациях Е.Бобковой, Л.Каменской, Л. Косолаповой, А. Реана, В.Сахаровой, О. Юровой и др. Что же касается будущих специалистов банковской сферы, то она рассмотрена недостаточно.

Одним из наиболее эффективных средств формирования ответственности будущих специалистов банковской сферы считаем студенческое самоуправление, принципы построения которого рассмотрим в этой статье.

Изложение основного материала статьи. Ответственность – то категория нравственности. А нравственность, как писал С.Френе, напоминает грамматику. Мы можем превосходно знать правила, но не уметь применять их в текущей жизни. Более того, формальное усвоение нравственных правил даже опасно, ибо создает впечатление, что отныне уже не нужно никакого особого усилия, чтобы руководствоваться ими в своем поведении. Подлинно нравственному поведению может научить только сама жизнь, т.е. конкретный опыт. По мнению многих педагогов (Ш.Амонашвили А.Макаренко, В.Сороки-Росинского, С.Шацкого, Л.Уманского С. Френе и др.), которые на практике доказали действенность этого мнения, необходимо так строить деятельность школы, чтобы всей ее организацией учащиеся воспитывались в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. В условиях современного высшего учебного заведения, в частности, которое готовит будущих работников банковской сферы, это возможно благодаря студенческому самоуправлению.

В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» обозначены права студентов участвовать в обсуждении и решении важнейших вопросов деятельности вузов, в том числе через общественные организации (пп. 4 п. 2 ст. 16).

9. Сластёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, Г.И. Чижакова. - М.: Академия, 2003. - 192 с.

10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. - 4-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 1632 с. (с. 921).

11. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. - 7-е изд. - М.: Университетское, 2002. - 506 с.

Педагогика

УДК 378.18

соискатель кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей
дошкольных учреждений Черток Маргарита Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье рассмотрена стратегия формирования ответственности будущих банковских работников с помощью участия их в студенческом самоуправлении, которая предполагает воздействие на каждого студента через общественное мнение группы. Обосновано влияние реализации принципов организации студенческого самоуправления на формирование ответственности будущего банковского работника.

Ключевые слова: ответственность, студенческое самоуправление, коллективная ответственность.

Annotation. The article deals with the formation of the strategy of the formation of responsibility of future bank employees through their participation in student government, which involves the impact on each student through public opinion of the group. The influence of the implementation of the principles of organization of student government on the formation of the responsibility of future bank employee is substantiated.

Keywords: responsibility, student government, the collective responsibility.

Введение. В современных условиях становления постиндустриального, информационного общества в России стал востребованным специалист с высокой гражданской позицией, активно-критически относящийся к происходящим демократическим изменениям в стране, ответственный за новую судьбу России. Развитие рыночных отношений создало необходимые экономические и социальные предпосылки для включения каждого человека в объективные отношения ответственной зависимости. Необходимость нового стиля работы в условиях рыночных отношений вызвала и изменение требований к современному специалисту. Потребовались специалисты, обладающие профессиональной компетентностью, ответственностью и

(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 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 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-

последовательности действий в каждой конкретной ситуации, но представляется реальным овладение общими принципами и правилами которые помогут ему правильно ориентироваться и составлять собственный план действий в различных ситуациях.

Выводы. Таким образом, все вышеописанные подструктуры являются компонентами целостной системы - здорового образа жизни. Каждая подструктура не просто сумма отдельных элементов (конкретных представлений человека о здоровье, конкретных отношений человека к объектам, явлениям и стратегиям здорового образа жизни, конкретных действий в сфере здоровья), а взаимосвязанная многомерная система, которая интегрирована в общую систему представлений, отношений, действий, и поведения и стремится к состоянию внутренней согласованности устойчивости и непротиворечивости. Так когнитивная система включает сенсорно-перцептивный «представленческий» и речемыслительный уровни, а психические явления, относящиеся к различным уровням отражения и познания человеком окружающего мира, образуют иерархическую цепочку: различные ощущения, восприятия, представления, понятия, умозаключения, формы абстрактного мышления: (понимание, осмысление, обобщение). Ценностно-мотивационный компонент (система отношений) может быть представлен системой биологических и социальных потребностей, мотивов, различных мотивационных образований (установок, влечений, склонностей, интересов, аттитюдов, личностных смыслов и др.), выражающих ценностные отношения личности.

Недостаточное внимание педагогов к ценностно-мотивационному компоненту объясняется трудностями, которые возникают при изучении мотивационной сферы. Это связано с тем, что среди психологов нет единого понимания, что такое потребность, что принимать за цель, каковы соотношения между потребностью и нуждой, мотивацией и мотивом.

Литература:

1. Анохин, П.К. Избранные труды: Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин. - М.: Наука, 1979. - 455 с.
2. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. - 1973. - № 6. - С. 98-111.
3. Берталанфи, Л. Общая теория систем: Обзор проблем и результатов / Л. Берталанфи. - В книге Системные исследования. - М.: Наука, 1969. - С. 30-54
4. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания: учебник для институтов и факультетов физической культуры / Е.П. Ильин. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. - 486 с.
5. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В.П. Кузьмин. - 2-е издание. - М.: Политиздат, 1980. - 312 с.
6. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
7. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта: учебное пособие/ Л.И. Лубышева. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 240 с.
8. Радугин, А.А. Философия: курс лекций / А.А. Радугин. - 2-е изд., переработ. и доп. - М.: Центр, 2001 - 272 с.

положительного отношения к здоровому образу жизни. По мнению Б. Ломова (1984) субъективные отношения выступают в роли своего рода «костяка» субъективного мира личности. Под отношением понимается субъективно-окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащее фактором, обусловливающим поведение. Оно выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков [8].

Ценностные отношения личности в сфере здорового образа жизни возникают в процессе действий направленных на удовлетворение тех или иных потребностей здравосозидания и проявляются в осознании значимости или личностного смысла этой деятельности или объекта деятельности в результате эмоционального переживания. Личностные смыслы здравосозидания являются важным элементом подсистемы отношений или ценностно-мотивационного компонента здорового образа жизни, ориентированного на всестороннее гармоничное саморазвитие, а не только на отсутствие болезней. Ценностно-мотивационный компонент предполагает развитие личностной сферы человека, обеспечивает осознание потребностей и мотивов здравосозидания. Поскольку формирование представлений о закономерностях здорового образа жизни носит характер эмоционально-осмысленного отношения, то, вероятно, потребности в положительных эмоциях, полученных в процессе оздоровительных действий или занятий физкультурой и спортом, могут служить основанием мотивов здравосозидания. Кроме того мотивами здорового образа жизни могут выступить: познавательный интерес, стремление к самопознанию, честолюбие, желание «утвердиться» в группе сверстников, желание получить похвалу или награду, соответствовать образцу или идеалу, желание выглядеть взрослым (мужественным, красивой), желание иметь гармоничное телосложение [4]. Важнейшим условием формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни является предоставление личностно-ориентированной информации, связанной с опытом удовлетворения потребностей учащихся, т. е. имеющей для них личностный смысл.

Подструктура стратегий и технологий (деятельностно-практический компонент) является средством удовлетворения потребностей в здоровье, способом реализации представлений и субъективных отношений личности и предусматривает развитие способностей, необходимых для реализации личных планов здорового образа жизни. В состав этого компонента входят умения и навыки здорового образа жизни, овладение принципами планирования и опыт организации собственной деятельности по формированию здорового образа жизни, т. е. овладение стратегиями и технологиями здорового образа жизни.

Особо подчеркнем значимость собственной инициативы здравосозидающей деятельности, что свидетельствует о высокой степени развития ценностного отношения к здоровью и при достаточном уровне овладения умениями и навыками обеспечивает реализацию норм и правил здорового образа жизни на поведенческом уровне.

Развитие способностей личного здравосозидания связано с обладанием стратегиями и технологиями здорового образа жизни. Поскольку наличие множества оздоровительных технологий обусловливает невозможность их серьезного освоения в рамках школьного образования, то приоритет в этом вопросе отдается стратегиям. Невозможно научить ребенка правильной

практических работ, а также учебной, производственной и преддипломной практик. Теоретическое обучение тесно связано с практическим и вместе обеспечивают формирование профессиональных ключевых компетенций в 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, 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.

вывод, что в обобщенном виде здесь представлены познавательная, ценностная и поведенческая подсистемы в их взаимосвязи.

Очевидно, в структуре здорового образа жизни также представлены аналогичные подсистемы или компоненты: познавательный компонент (интеллектуальный) - подструктура представлений, ценностно-мотивационный компонент - подструктура отношений, действенно-практический (поведенческий компонент) или подструктура стратегий и технологий.

Подструктура представлений или познавательный (интеллектуальный) компонент характеризуется совокупностью теоретических знаний, представлений о здоровом образе жизни, способов его ведения. Знания как компонент содержания образования, существующие в виде системы фактов, обеспечивают сознательную основу деятельности, становится личностным достоянием и используются для достижения оздоровительных целей. Однако знания - это информация, которая может существовать независимо от человека. Содержанием познавательного компонента здорового образа жизни являются представления, понятия, т. е. усвоенная в процессе чувственного отражения информация, которая используется человеком для планирования и осуществления собственной оздоровительной деятельности. Следовательно, при реализации программы воспитания здорового образа жизни необходимо ориентироваться не на передачу собственно знаний, а на формирование соответствующих представлений и понятий. Для этого передаваемая информация должна:

1. Опровергать или подтверждать имеющиеся у человека представления о здоровье и способах его сохранения;

2. Оказывать влияние на имеющееся у человека отношение к здоровью и здоровому образу жизни;

3. Оказывать влияние на уже существующую у человека систему стратегий и технологий в сфере здорового образа жизни.

Иными словами, лишь та информация о здоровье становится личностным достоянием человека, усваивается в виде представлений и понятий здоровый образ жизни, которая имеет непосредственное отношение к его собственной жизни. Освоение интеллектуального потенциала здорового образа жизни должно сочетаться с воспитанием познавательной активности, овладением методами поиска и использования нужной информации, методов анализа собственных действий на основе осознанного отношения к здравосозидательной деятельности. В физической культуре с когнитивной точки зрения знания представлены двойственной природой: во-первых – теоретическими сведениями, представлениями, понятиями; во-вторых – двигательным опытом – мышечно-суставными ощущениями, мышечной памятью.

Таким образом, содержанием интеллектуального, познавательного компонента является, возникающие на основе конкретных знаний и двигательного опыта представления и понятия, способствующие познанию различных аспектов здорового образа жизни, их взаимосвязи в единой системе и их трансформация в убеждение о необходимости ведения здорового образа жизни.

Подструктура отношения или ценностно-мотивационный компонент здорового образа жизни характеризуется осознанием здоровья в качестве одной из основных жизненных ценностей и сформированной системой

продукт общественного сознания [7]. Социальное основание здорового образа жизни (нормы, ценности, условия, эталоны и образцы поведения) обусловлены теми социальными отношениями, в которых находится человек, социальными условиями, в которых он развивается. Именно они являются основанием социальных качеств человека.

Здоровье как цель объединяет теоретические знания, практические умения и навыки, ценностные отношения и установки и обусловливает здоровый способ жизнедеятельности людей как систему. Именно здоровье как цель выступает в роли системообразующего фактора здорового образа жизни Системообразующий фактор позволяет объединить в целостную функционально-динамическую систему различные механизмы, обеспечивающие заданную функцию и образующие структуру системы. Как мы определили выше, функцией здорового образа жизни является действия по достижению и сохранению здоровья. Для этого человек должен знать, как это делать; уметь это делать; хотеть это делать. В соответствии с этим уже из предоставленного нами определения можно условно выделить теоретический аспект здорового образа жизни - знания, умения и навыки здравосозидания, ценностно-мотивационный аспект - ценностные отношения и установки, а также деятельно-практический аспект - личный опыт и сама деятельность. Чтобы убедиться в справедливости наших представлений обратимся к методологии системного подхода, который предполагает рассмотрение изучаемого явления в рамках некоторой системы явлений, где оно (изучаемое явление) возникает и существует.

Несомненно, здоровый образ жизни как система возникает и существует в рамках определенного мировоззрения – «системы взглядов на объективный мир» и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности [10] или в более доступной конкретной форме - совокупности взглядов оценок, норм, установок, определяющих отношение человека к миру и выступающих в качестве ориентиров и регуляторов его поведения [8]. Можно предположить, что здоровый образ жизни как система знаний, практических умений и навыков, ценностных отношений и установок, проявляющихся в деятельности направленной на сохранение и укрепление здоровья, гармоничное развитие личности, раскрытие его творческого потенциала, является составной частью (подструктурой) гуманистического мировоззрения, одной из форм его выражения с идентичной структурной организацией.

Несмотря на некоторые отличия названий компонентов мировоззрения в ряде педагогических и философских концепций: система знаний, взгляды, убеждения, идеалы [11]; теоретическое мышление; взгляды, убеждения, интеллектуальные чувства, непреклонная воля интеллектуальный компонент, эмоционально-волевой компонент практически-действенный компонент [9]; познавательный компонент, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, практический компоненты [8]; знания, система ценностей, идеалы, способы жизни и поведения; а также учитывая то, что эмоция (субъективная форма выражения потребности) и воля (сознательное стремление к осуществлению чего-либо) характеризуют процесс формирования мотива можно сделать

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.

Педагогика

УДК 004.9

кандидат технических наук, доцент Таран Виктория Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант 1 курса Максимова-Федорцова Ирина Андреевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УПРАВЛЕНИЕ РЕСУРСАМИ И РОЛЯМИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация***.** В статье рассматриваются и исследуются методы управления ресурсами и ролями в системе дистанционного образования. Подробно описывается организация управления ролями системы дистанционного образования за счет построения диаграмм ролей участников дистанционного образования. Выделены и проанализированы элементы электронного учебного курса: методического руководства пользователя, учебно-методический комплекс по курсу, видеоконференции и видеолекции, скринкаст, лабораторный практикум, тестирование, форум. Предложена методика управления ресурсами и ролями в системе дистанционного образования.

*Ключевые слова***:** дистанционное образование, управление ресурсами дистанционного образования, роли участников дистанционного образования.

Annotation. This article discusses and examines management practices and roles in the system of distance education. Described in detail the roles of management organization of distance education system by constructing diagrams roles participants Distance Education. Identify and analyze e-learning course elements: methodical manuals, training complex for the course, video conferencing and video lectures, screencast, laboratory practice, testing, forum. The method of management and roles in the system of distance education.

Keywords: distance learning, distance education resources, the role of distance education participants.

Введение. Сегодня перед высшим образованием стоит задача подготовки специалистов, критически мыслящих, умеющих работать в команде, мобильных и готовых к принятию ответственных решений, творческих и толерантных, способных к саморазвитию и непрерывному образованию. В связи с этим содержание и технологии образования в вузе должны быть ориентированы на формирование совокупности специальных знаний, умений и опыта деятельности, что, согласно образовательному стандарту третьего

поколения, составляет набор общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [1].

В связи растущим интересом к дистанционному образованию в современном мире ведется активная работа над совершенствованием системы дистанционного образования с целью повышения качества предоставляемых услуг. Важным моментом в организации процесса дистанционного образования является правильное управление ресурсами и ролями. Повышение эффективности работы дистанционных образовательных центров за счет соблюдения рекомендаций и правильной организации распределения ролей участников образовательного процесса, а также подготовки ресурсов для образовательных курсов дисциплин обуславливает актуальность исследования в данной работе.

Формулировка цели статьи. Цель работы – анализ и исследование методов управления ресурсами и ролями в системе дистанционного образования.

Изложение основного материала статьи. Роль участника в системе дистанционного образования подразумевает под собой наличие определённых согласно существующей роли прав доступа в системе дистанционного образования и обязанностей в ходе учебного процесса.

Во главе центра дистанционного образования (ЦДО) стоит назначенный в соответствии с нормативными актами высшего учебного заведения начальник (директор), который осуществляет управление дистанционном центром. Директор ЦДО осуществляет организацию процессов и контроль деятельности своего подразделения. Инженер (администратор) дистанционного центра выполняет работу по взаимодействию с системой дистанционного обучения.

Одна из важных ролей в процессе работы дистанционного центра отводится младшему научному сотруднику. Вклад младшего научного сотрудника в работу системы дистанционного образования заключается в следующем: помощь преподавателям при создании электронного курса для системы дистанционного образования, проверка качества предоставляемых ресурсов с научной точки зрения.

Значительно упрощает и систематизирует работу в образовательном процессе дистанционной формы обучения введение роли учебной части в систему дистанционного обучения, которая занимается отслеживанием оплат курсов и наполнением учебных групп, составляем расписания учебного процесса и согласованием его с преподавателем, внесением информации о курсе (заполнением карточки курса, назначением даты начала и окончания обучения на курсе), оповещением участников учебного процесса о событиях связанных с курсом дистанционного образования.

В системе дистанционного образования может быть применима роль тьютора, более частным применение данной роли наблюдается в системе постдипломного образования. Тьютор выполняет задачи преподавателя-консультанта.

Роль преподавателя в системе дистанционного образования заключается в следующем: ведение процесса обучения, разработке, редактировании и предоставлении ресурсов и материалов, консультации и своевременная помощь и поддержка обучающегося; предоставление материалов для проведения контроля знаний, а также их оценивание.

развития целого, отношений системы с родовой и другими системами, взаимодействие системы с внешним миром и т.п. [6].

Здоровый образ жизни (здоровый образ жизни) - продукт общественного сознания, система общих условий, норм, предписаний, некая эталонная модель.

Здоровый стиль жизни - индивидуализированный вариант здорового образа жизни, система представлений, умений и навыков личности, личностных отношений и установок, проявляющихся в деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья, всестороннее гармоничное развитие личности.

Деятельность – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей, условие существования общества [10]. Отметим, что в процессе деятельности развивается и сам субъект деятельности - человек.

Системный подход предполагает выделение критериев, по которым данную систему можно выделить из окружающей среды. Основным критерием такого выделения является определение цели функционирования системы. Очевидно, что основной целью здорового образа жизни как системы является сохранение и укрепление здоровья. Именно направленность на здоровье, необходимость развития его физического и духовного компонентов, выделяет здравосозидательную деятельность из всего многообразия форм отношения человека к окружающему миру и отличает её, к примеру, от трудовой деятельности, имеющей своей целью изменение предметов природы, их приспособления для удовлетворения своих потребностей и создания определенного конкретного продукта, или от учебной деятельности, целью которой, является овладение обучаемыми научными знаниями, умениями, навыками, формами поведения, т.е. овладение богатствами культуры, накопленной человечеством. И несмотря на то, что и трудовая и учебная деятельность могут быть частью здорового образа жизни, каждая из них имеет свою цель, свою причинную обусловленность, протекает по своим законам, и в условиях, которые не всегда совпадают, а чаще всего противоречат целям закономерностям здорового образа жизни[5].

Таким образом, цель, по мнению П. Анохина, опосредуя реальную деятельность, не только характеризует её результат, но и как закон определяет способ и характер действий человека[1].

Определение целей предполагает выделение системных оснований, т.е. уровней, которые лежат в основе функционирования системы. По мнению Б. Ломова, одним из наиболее перспективных подходов к данному вопросу является рассмотрение объекта с позиции метасистем, в которые он включен, свойствами которых он обладает. В нашем случае здоровый образ жизни, как система, является составной частью образа жизни человека, его мировоззрения, частью социальных отношений человека, как субъекта и объекта здорового образа жизни[6].

С другой стороны принадлежность человека как объекта и субъекта не только к социальной, но и к биологической системе требует анализа его оздоровительной деятельности как биологического существа.

Здоровый образ жизни как совокупность существенных черт, характеризующих способ жизнедеятельности людей в конкретном обществе

health. The paper clarified the concept of a healthy lifestyle and the value attitude to reproductive health.

Keywords: healthy lifestyle, value attitude, reproductive health.

Введение. Современная система образования требует пересмотра его содержания на основе философско-антропологического и аксеологического подходов, обеспечивающих отражение социально-духовных ценностей человека, его деятельности в природе и обществе. В настоящее время социально-духовные ценности складываются в основном стихийно под влиянием самых различных факторов и, прежде всего, жизненно насущных потребностей, содержание которых сегодня определяется трансформацией межличностных отношений, далеко не всегда отвечающих духовности, человеческой морали, нравственности, психическому здоровью общества и культуре народа в целом (И. Артюхова, О. Ахвердова, И. Боев, Л. Губарева, В. Гуров, Д. Гуров, Н. Ерошенко, Н. Козловская). На фоне изменения ценностных ориентаций у студенческой молодежи возрастает актуальность формирования культуры здорового образа жизни – «Здоровым» становиться быть популярно среди молодежи.

Различные аспекты формирования ценностного отношения к репродуктивному здоровью у студенческой молодежи привлекали внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. В философско-социологическом аспекте ее рассматривали Б. Ананьев, А. Здравомыслов, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Н. Чавчавадзе. Изучению и осмыслению сущности категории «ценность», раскрытию влияния ценностных новообразований на развитие и жизнедеятельность личности, отношение личности к жизненным ценностям исследовали С. Анисимов, А. Лазурский, В. Мясищев, Б. Ломов, С. Рубинштейн.

В контексте данного исследования особую актуальность приобретают работы, касающиеся формирования здорового образа жизни, ценностного отношения к здоровью и профилактике вредных привычек у подростающего поколения. Так, вопросы сохранения здоровья, формирования культуры здоровья и здорового образа жизни у школьников освещаются в исследованиях Т. Бойченко, Г. Бондаренко, В. Бурдун, Е. Вильчковский, Г. Власюк, В. Горащука, Н. Денисенко, А. Дубогай, Г. Дабагян, С. Кириленко, М. Кобринского, С. Свириденко, Г. Силиной.

Формулировка цели статьи. Анализ и раскрытие сущности понятия здоровый образ жизни как фактор формирования ценностного отношения к репродуктивному здоровью.

Изложение основного материала статьи. Определение здоровый образ жизни обусловливает рассмотрение данного явления с точки зрения системного подхода, суть которого в понимании целостной системы, не сводящейся к простой сумме частей, а обладающей качествами, которые могут отсутствовать у отдельных её элементов. Системный подход предполагает рассмотрение относительно самостоятельных компонентов не изолированно, а во взаимосвязи и развитии, выявлении структурных и функциональных связей и построение моделей с целью получения знания о закономерностях функционирования системы [3].

Методология системного подхода заключается в изучении законов образования целого, законов строения целого, законов функционирования и

Роль студента заключается в просмотре и изучении предоставленных материалов курса, а также выполнении различного рода проверочных и лабораторных работ, тестирований. Обучающийся имеет право на интерактивное взаимодействие с другими участниками учебного процесса.

Характерным для дистанционного образования является предоставление публичного доступа к электронным курсам, при этом данный доступ может не всегда отражать все свойства МООК, то есть желающий изучить курс может воспользоваться этим правом в качестве гостя (слушателя), без права интерактивного взаимодействия.

Для организации управления ролями системы дистанционного образования необходимо, в первую очередь, определить конкретные роли процесса дистанционного образования для дистанционного обучающего центра. За определением ролей следует определить функции участников процесса обучения и произвести разграничение доступа к системе дистанционного образования (рис. 1). При наличии конкретных задач и прав доступа следует организовать взаимосвязь между ролями, то есть их содействие и согласованную, по учебному и календарному плану, работу. В ходе и по окончании обучения необходимо производить своевременную оценку результатов обучения, по итогам которых происходит либо переход на следующий уровень, либо производится работа над выявлением причин.

Рис. 1. «Права участников»

В системе дистанционного обучения важное место отводится управлению ролями в процессе управления системой дистанционного обучения. Определение и организация управления данным процессом важны для правильного построения качественного процесса дистанционного обучения. Каждый участник процесса дистанционного обучения действует в рамках

своей роли и выполняет определенные действия и подчиняется директору дистанционного центра, который несет ответственность за качественную организацию процесса дистанционного обучения как при работе с системой дистанционного образования [2], так и в общем ходе организации процесса обучения (рис. 2).

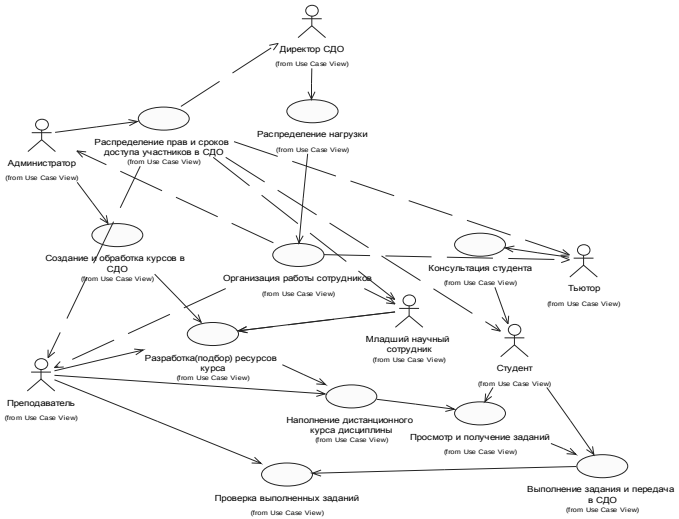


Рис. 2. Диаграмма «Взаимодействие ролей» в системе дистанционного образования

Дистанционное образование является отдельной формой образования, имеющей свою специфику, методику и принципы разработки для получения наиболее качественного результата по окончании обучения студентов. Для понимания принципов разработки дистанционного курса требуются более детальное знакомство с его элементами.

Понятие «элемент дистанционного курса» является широким и может интерпретироваться различными вариациями, но его следует изучать от более широкого к узкому пониманию элементов дистанционного курса.

В настоящий момент в дистанционном образовании выделяют две группы элементов:

– среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети),

– методы, которые зависят от технической среды обмена информацией.

В современном мире основным наиболее перспективным и способным имитировать очное обучение является обучение, реализуемое посредством интернет-технологий. Подобный приоритет должен сопровождаться углублением и конкретизацией к составу и методам дистанционного обучения, а также к программному обеспечению и взаимодействию с ним.

Необходимо знать эти не нами придуманные законы. Любой авторский текст хранит в себе столько не раскрытых нам тайн, что мы даже представить себе не можем. Музыка необъятна. Однако ни в коем случае нельзя воспринимать эти законы слишком прямолинейно, иначе получится карикатура.

Выводы. Если в исполнительской деятельности мы стремимся к тому, чтобы музыка несла правду, то должны скрупулезно заниматься анализом предлагаемого текста. Мы должны совершенно отчетливо представлять себе связь каждого звука с каждым последующим, не допуская нигде никаких снисхождений к себе. Вместе с тем нужно избежать преувеличения. Все это чуть ли не подсознательно, все это идет на столь тонких уровнях, что не должно обращать на себя внимания. Артикуляция ради артикуляции никому не нужна. Артикуляция необходима для того, чтобы подлинно интонировать каждый интервал, который в этой интонации несет жестко запрограммированную информацию. Это нанизывание информации от звука к звуку создает ту прелесть музыки, насыщенной, необъятной, где масса информации в каждом мгновении. Ничто ни на секунду не должно нас отпускать от того, чтобы мы воспринимали музыку всей душой. Стоит произнести два звука безразлично, и музыка рушится. Сколь быстро бы мы не играли, нигде никакого безразличия между звуками быть не может, любой интервал должен быть максимально насыщен заложенной в нем информацией.

Литература:

1. Браудо И. А. Артикуляция / И. А. Браудо; под ред. Х. С. Кушнарева. – Изд. 2-е. – Л.: Музыка, Ленинградское отделение,1973. — 198 с.

2. Лекции по методике исполнительства профессора В. Ивко / В.Ивко. – Донецкая Государственная музыкальная академия имени С.С.Прокофьева, 2003.

Педагогика

УДК: 379.8

соискатель кафедры здоровья и реабилитации
Халикова Анна Геннадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию сущности понятия здоровый образ жизни как фактор формирования ценностного отношения к репродуктивному здоровью. В статье уточнены понятия здоровый образ жизни и ценностное отношение к репродуктивному здоровью.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, ценностное отношение, репродуктивное здоровье.

Annotation. The article is devoted to disclosing the essence of the concept of a healthy lifestyle as a factor in the formation of the valuable relation to reproductive

звуки; в ряде случаев это очень хорошо звучит. Мильштейн в своей работе уточняет, например, что такой-то звук должен звучать приблизительно не четверть, а восьмую с двумя точками. Музыканты достаточно глубоко проникаются этим, однако обобщения артикуляционного нет. Обобщение имеет место только в книге Браудо «Артикуляция», где совершенно отчетливо распознаны все элементы связного и раздельного произношения звуков, хотя в какой-то части книги он вдруг отходит от некоторых своих положений.

Точно распознать артикуляцию довольно трудно, и очень часто могут возникать споры, особенно в баховских фугах. Скрытая полифония-это полифония, которая внедрена в обыкновенное мелодическое движение. Полифония – это значит диалогичность музыки. Скрытую полифонию Баха следует читать по диагонали. Когда это все сопрягается в фортепианной фактуре, то нам необходимо в конгломерате звуков выделить этот голос и этот голос, они должны звучать так, как если бы не было промежуточных звуков. Это довольно сложное явление. С точки зрения В. Ивко, такого рода редакция ХТК еще ожидает своего хорошо слышащего редактора, потому что в известных редакциях ХТК с позиции артикуляции достаточно много ошибок. Хотя, разумеется, у них правильное мышление.

Теперь обратимся к явлению так называемого трехчленного мотива. В музыке часто встречаются триоли или трехдольные размеры. Трехчленные мотивы различаются по нахождению в них тяжелого времени. Дактиль предполагает тяжелое первое время, легкое второе и третье (подряд два тяжелых времени не бывает, но два легких может быть). Амфибрахий-первый звук предиктовый, второй звук тяжелый. Анапест – два предиктовых звука, третий иктовый. Обратим внимание на прочтение дактиля (соната №1 Л.Бетховена). Ля-соль-ми, соль-фа диез-ре – это типичные дактили. Дактиль представляет собой хорей и отдаленную ноту нон легато, т. е. Практически сводится к произношению хореического и ямбического. Амфибрахий – это ямб плюс хорей. Анапест – два звука нон легато и ямбическое соотношение второго и третьего. Таким образом, трехчленный мотив сводится к двум двухчленным мотивам. Стоит обратить внимание на группетто в партии фортепиано при проведении темы в вышеупомянутой сонате № 1 для скрипки и фортепиано Л.Бетховена. Любое украшение на звуке: трель, мордент, группетто и т. д., всегда предполагает выделение именно этого звука. И от того, на каком времени расположено, например, группетто, зависит прочтение мотива. В партии фортепиано группетто стоит над нотой фа диез. И вдруг возникает та самая прелесть, которая характерна для обращенного ямба. Группетто переносит на себя все внимание, слиговано с последующим звуком, здесь очевиден обращенный ямб. То есть Бетховен переинтонирует саму тему у скрипки и фортепиано, не просто одинаково повторяет, а как бы играючи, тем самым преподносится кокетливость, игривость, напористость музыки, ее удивительная живость и молодость.

И, наконец, о прочтении кантилены. Корелли «Фолия». Первый звук выписан в виде четверти, второй – в виде четверти с точкой, типичный обращенный хорей. Здесь должно быть то самое Бетховенское сфорцандо на втором звуке. Второй звук несколько громче и тянется. Следующий мотив ре-ми-прямой хорей; ми-до диез – типичный ямб (едва заметная цезура); ре-ре с трелью снова обращенный мотив. Украшение обращает на себя внимание, следовательно, следующий мотив (ре с трелью-ми) обращенный ямб.

Основной технологией в системе дистанционного образования является электронный учебный курс.

Под электронным учебным курсом понимается средство обучения, базирующееся на использовании средств информационных технологий. Под средствами информационных технологий может подразумеваться печатный учебно-методический материал, сетевой учебно-методический комплекс, а также до недавнего времени – CD версия учебно-методического материал.

Под учебно-методическим комплексом подразумевается совокупность средств обучения и контроля, которые разрабатываемых для каждого электронного учебного курса.

Для должного понимания и качественного уровня знаний и умений у студентов необходим детализированных подход к разработке дистанционного курса, который должен включать в себя элементы на которых будет строиться обучение. Элементами электронного учебного курса принято считать лекции в формате текстовых и видеофайлов, видеоконференции (которые могут быть как групповыми, так и тет-а-тет), вебинары (веб-семинары), форумы для студентов и преподавателей, виртуальные лабораторные, а также практические занятия. Необходимость применения тех или иных элементов электронного курса на практике определяется прежде задачами и методиками той или иной дисциплины, которая предусматривает тот или иной подход в учебном процессе.

При организации совместных образовательных программ особое значение приобретают сетевые технологии дистанционного обучения, поскольку именно они позволяют наиболее полно реализовать принцип распределенности образовательных ресурсов и кадрового потенциала. Дистанционная форма обучения способствует массовому распространению образования, делая учебные курсы доступными по сравнению с традиционным очным образованием [3].

Необходимым условием для создания и функционирования дистанционного курса является наличие методического руководства пользователя.

Для каждой конкретной дисциплины в электронном учебном курсе предусмотрено наличие печатного учебно-методического комплекса по курсу, который должен содержать в себе набор лекционных, практических (семинарских) или лабораторных занятий и контрольных заданий.

Сетевой учебно-методический комплекс, предполагающий использование дистанционных технологий должен размещаться в электронном виде в электронной системе дистанционного обучения (например, Moodle). Стандартный состав электронного комплекса, имеющий лекционные, практические (семинарские) и лабораторные занятия может включать: руководство по изучению курса, теоретический материал, практические задания, форумы, тесты, видеоматериалы, схемы и схемокурсы, виртуальный лабораторный практикум, фотоматериалы, видеосвязь.

Назначением теоретической составляющей электронного курса является изложение учебного материала. По своей сути теоретический материал в электронном виде отражает печатное учебное пособие, при этом имея возможности к расширению за счет использования потенциала компьютерных и интернет-средств, включая в него соответствующий арсенал наглядных материалов. Качественная организация процесса адаптивного обучения должна

опираться на разработку соответствующих информационных моделей и применение специализированного программного обеспечения, которое учитывает общую специфику протекания подготовки и функциональное состояние обучающегося по заданным предметам [4].

Необходимым фактором для усвоения и закрепления знаний обучающихся является наличие практической составляющей электронного обучения. В дистанционном электронном курсе предусмотрены возможности просмотра и загрузки заданий, их выполнение с последующей возможностью предоставления результатов преподавателю для будущей оценки знаний.

Тестирование является инструментом контроля качества знаний учащихся и рассмотрение успеха усвоения информации для составления оценки как на протяжении обучения так и по его окончании. Система тестирования состоит из текущих тестирований, которые могут производиться по ходу изучения тем и выполнения заданий, а также предусмотрено наличие итоговых тестирований для окончательной оценки знаний обучаемого. Рекомендуется применение определенной последовательности проведения тестирований для качественного усвоения знаний учащимися. Например, строго-определенная последовательность сдачи тестов с условием наличия положительной оценки для прохождения на новый уровень или начало новой темы, если же условие не выполняется, то следует предусмотреть предоставление возможности для студента повторной попытки изучения учебного материала.

Форум является элементом, предусматривающим возможность для обсуждений студентами и преподавателями той или иной темы. Данный инструмент можно использовать для реализации онлайн-семинара. Форум должен предусматривать деление по тематикам, а также возможности предоставления и ограничения доступа. Функционал данного элемента электронного курса может быть достаточно обширным и заключать в себе различные возможности для осуществления интерактивного взаимодействия между обучающим и обучающимся.

Лабораторный практикум прогрессивно развивающимся элементом, который требует особого внимания, так как стоит задача реализации замещения реального лабораторного исследования на математическое моделирование изучаемых процессов, включающего в себя с элементы виртуального взаимодействия обучаемого с лабораторным оборудованием. Для проведения лабораторных практикумов в настоящий момент существует обширный ассортимент программного обеспечения, но проблемой является отсутствие, в данный момент, полной это интеграции этих программных средств в уже существующие популярные электронные образовательные платформы.

Видеоконференции являются реализацией возможности дистанционного обучения в режиме реального времени, предоставляющие вместе с этим возможность передачи участникам звука, изображения, различных электронных документов, необходимых для представления учебного материала. Для большей пользы и возможности использования материалов видеоконференции в будущем рекомендуется предусматривать возможность видеозаписи и обратной связи.

Съёмка и монтаж видео зависит напрямую от предмета лекции. В соответствии с характером предоставляемой информации индивидуально подбираются методы съемки, монтажа, акцентов на видео, а также фона. Для

информации в каждом мгновении. Ничто ни на секунду не должно нас отпускать от того, чтобы мы воспринимали музыку всей душой. Стоит произнести два звука безразлично, и музыка рушится. Сколь быстро бы мы не играли, нигде никакого безразличия между звуками быть не может, любой интервал должен быть максимально насыщен заложенной в нем информацией.

Инструменты различаются между собой. Длину смычка скрипача можно условно приблизить к запасу нашего дыхания. На одном выдохе мы можем произнести определенное количество звуков, после этого нам нужно сделать цезуру, чтобы набрать дыхания для произнесения следующих звуков. Музыка не безостановочна. Для таких инструментов, как домра, бандура, гитара, рояль, проблема артикуляции вроде бы не стоит; мы можем на них играть все связно от начала до конца. Когда на рояле начинают связывать те звуки, которые ни в коем случае нельзя связывать, – это безобразно; может быть внешне это и красиво, но это неправда, это ложь. Вы можете слушать и говорить: «Ах, как красиво!», но чтобы после прослушивания музыки мы встали и не знали, что с вами такое происходит, почему музыка вас так подняла, - такого не состоится. Будет «красиво», но музыка не будет подлинно воздействовать. Домристы также часто играют кантилену на непрерывном тремоло, все легато.

Однако неверным будет считать, что легато всегда касается только двух звуков. Это могут быть развернутые легатные комплексы, которые чаще всего встречаются, например, в распевах в ораториях у Баха, у Генделя – на одном гласном произноситься большое количество разновысотных звуков. Такого рода распевы в музыке нужно обязательно распознавать. Пример распева - «Мелодия» П. Чайковского. Начинается с тяжелого времени, и первые пять звуков идут легато. Это как бы развернутое группетто, обыгрывается нота ми-бемоль. Разумеется, это один гласный звук, мы расшифровываем это на основе вокала. А дальше играть легато нельзя ни в коем случае, между ми-бемоль и фа должна быть едва заметная цезура, чтобы осознать, что мы произносим это раздельно, что этот интервал несет в себе именно эту информацию. «Размышление» П. Чайковского. Может показаться, что ре-ми-ре-это развернутый мордент, распев. Однако третий звук длиннее. Никогда более короткая нота не может быть слигована с последующей более длинной нотой. А далее ми-фа-соль-распев, проходящие звуки. Мы должны все время мыслить, как если бы пели со словами. У скрипачей все связано с определенным количеством звуков, которые можно произнести на одном смычке. Артикуляция у скрипачей – наиболее приближающаяся к правильной. Хотя во многих скрипичных произведениях можно наблюдать просто поражающие ошибки в штриховой технике, потому что в свое время, когда редактировались эти произведения, к этому явлению относились не столь пристально, с некоторым снисхождением. При работе над такими произведениями, там, где штрихи выставлены неточно, их можно видоизменить и слушатели: солидные скрипачи, профессора не услышали там ничего противозаконного, хотя некоторые авторские штрихи были изменены.

Швейцер в своей книге о Бахе приводит варианты артикуляционных решений тем баховских фуг. С большинством его артикуляционных решений согласиться ни в коей мере нельзя. Прочтение основано на чувстве, что надо было бы играть так. Необходимо также помнить, что фортепиано само по себе инструмент, который предполагает раздельное исполнение, поэтому стремление к связности естественно , стремление максимально приблизить

ходами в басу. Там идут ровные восьмые и даже в редакторских обозначениях написано диминуэндо, но это, ни в коем случае не прямой хорей. Прямой хорей немедленно останавливает музыку. Здесь необходимо подчеркнуть глубину ниспадающей октавы, следовательно, надо играть в виде обращенного хорея ровные звуки. Первая нота немножко сокращается, вторая полностью выдерживается и несколько массивнее и громче. Это позволяет услышать интонацию огромного интервала октавы. Октава не просто один звук, который слышится в этом месте при исполнении прямым хореем. Обращенный хорей нередко возникает в тех ситуациях, когда после звуков этого мотива следует пауза. И эта пауза обязательно должна звучать. То есть к последующему тяжелому времени мы должны играть эту паузу как бы крещендо. Если перед паузой сыграть прямой хорей, то этого крещендо не будет, музыка завершится. Даже если в редакторском обозначении стоит лига, в таких случаях следует играть только обращенный хорей. У подлинных композиторов, у В. Моцарта, у Л. Бетховена таких ошибок нет. Они очень хорошо все это слышали. Музыка, почти сплошь состоящая из синкоп, – «Интродукция и рондо – каприччиозо» К. Сен-Санса. Удивительная музыка, но редко кто, из играющих ее, знает мелодию. Как правило, все играют с акцентом в каждом такте на первую долю. Вся музыка построена на обращенных хореях (синкопах), мелодия непрерывно противоречит метру, что и создает ее изюминку, неумираемость этой удивительной французской музыки. Для этого необходимо, чтобы акцента внутри ноты не было. И тогда оказывается, что мелодия совсем другая.

Финал первой сонаты Л. Бетховена. Первый мотив ля-фа диез-прямой ямб. Соль-ми-до диез, - нонлегатные звуки, которые предполагают произношение не одного гласного звука, а определенных слогов, поэтому у Л. Бетховена написано стаккато. Над нотой соль диез стоит точка (сокращение звука). Мотив соль диез-ля-типичный обращенный хорей; следует обратить внимание на сфорцандо, написанное у Л. Бетховена. Напряжение в этой ноте ля длится, здесь невозможен акцент, нельзя останавливать музыку. Л. Бетховен всегда ставил сфорцандо на синкопах, хотя, в принципе, он мог этого и не делать; его сфорцандо-вовсе не обозначает, что надо как-то динамически выделить звук, это предостережение для плохих исполнителей от выделения сильной доли. Чисто исполнительское чутье у Л. Бетховена было феноменальным. Далее ля-соль - прямой хорей, соль-ми – нонлегатное произношение, соль-фа диез – опять прямой хорей, ми-ля – обращенный хорей, ре-до диез – обращенный ямб. Стоит обратить внимание на хорей в восьмом такте; вполне можно было написать две четверти с точкой, но Л. Бетховен ставит восьмую паузу, т. е. он преднамеренно сокращает последний звук. Все это кажется на первый взгляд простым, однако, если мы в нашей исполнительской деятельности стремимся к тому, чтобы музыка несла правду, мы должны скрупулезно заниматься анализом предлагаемого текста. Мы должны совершенно отчетливо представлять себе связь каждого звука с каждым последующим, не допуская нигде никаких снисхождений к себе. Вместе с тем нужно предостеречь от преувеличения. Все это чуть ли не подсознательно, все это идет на столь тонких уровнях, что не должно обращать на себя внимание. Артикуляция ради артикуляции никому не нужна. Артикуляция необходима для того, чтобы подлинно интонировать каждый интервал, который в этой интонации несет жестко запрограммированную информацию. Это нанизывание информации от звука к звуку создает ту прелесть музыки, насыщенной, необъятной, где масса

определённых предметов, например, математических наук важнее сделать акцент на доске, лектор производит вычисления на ней и комментирует каждое своё действие. Например, в лекции по истории акцент делается на лектора, а доска может быть не задействована.

При съемке видео лекций может применяться фон, цвет и структура фона не должны отвлекать внимание от лектора и предоставляемой им информации.

В зависимости от того, что важно для конечной аудитории соответственно и выбирается план. В приоритете могут быть доски, а может быть и лектор. Крупный и общий план выбирается в зависимости от того, насколько активно перемещается лектор во время съёмок.

Для изложения лекций некоторых предметов, часто предметов из сферы информационных технологий, также может использоваться метод записи видео лекций, который называется скринкастиг или скринкаст.

Скринкаст представляет под собой видеозапись происходящих действий на экране компьютера, зачастую такие видео следует сопровождать звуковыми и текстовыми комментариями, для пояснения действий, но возможны варианты коротких видео, поясняющих простые действия, где комментарии не нужны.

Для организации управления ресурсами системы дистанционного образования следует сформулировать требования и рекомендации к ресурсам, определить способы и предоставления и произвести последующую тестовую загрузку полученного продукта, в ходе тестового использования и прошествии ее следует произвести организацию обратной связи и оценивание результатов обучения. При условии удовлетворительных показателей для ресурса следует ввести его в полноценную эксплуатацию в системе дистанционного образования, если же результаты будут неудовлетворительными, то следует произвести доработку ресурса, соблюдая предшествующие этапы.

Рекомендуется внедрение анкетирования или коротких опросов для выявления мнений по качеству и удобству предоставляемых ресурсов, что может быть полезным для дальнейшего совершенствования. Также можно производить статистическую обработку и оценку качества путем анализа времени, затрачиваемого на рассмотрение и изучения ресурсов, обучающимися.

Осуществление обратной связи и дополнительный статистический анализ призваны на помощь в произведении оценки качества предоставляемых ресурсов, так как в некоторых случаях недостаточно наблюдения статистики обучения. Также, в случае использования дополнительного анализа появляется возможность предупреждения пробелов в знаниях обучающихся и получения негативных результатов оценивания в процессе обучения (рис. 3).

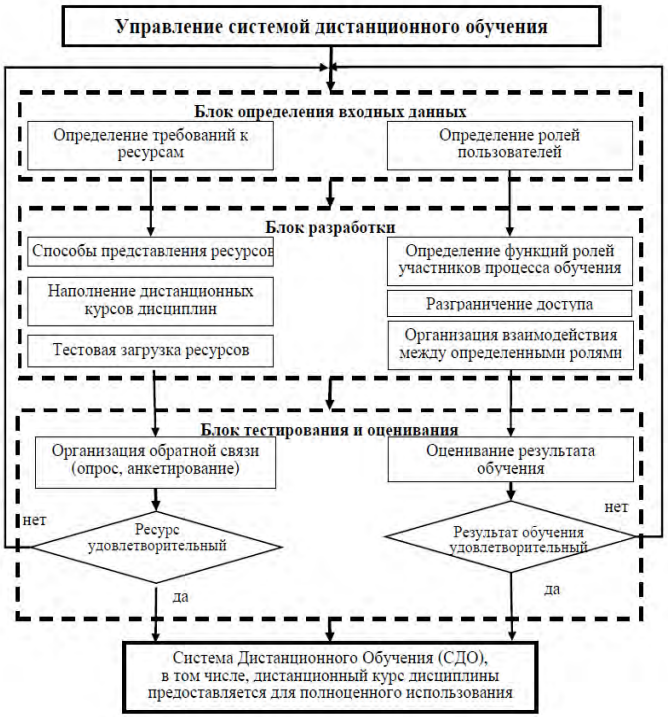


Рис. 3. Управление ресурсами и ролями СДО

Выводы. Для организации управления ролями системы дистанционного образования необходимо, в первую очередь определить конкретные роли процесса дистанционного образования для обучающего центра. После назначения ролей следует определить функции участников процесса обучения и произвести разграничение доступа к системе дистанционного образования. При наличии конкретных задач и прав доступа следует организовать взаимосвязь между ролями, то есть их содействие и согласованную по учебному и календарному плану работу.

В ходе и по окончании обучения необходимо производить своевременную оценку результатов обучения, по итогам которых происходит либо переход на следующий уровень, либо производится работа над выявлением причин и их устранение.

При создании электронного курса необходимо учитывать особенности изучаемой дисциплины, а также возможности внедрения новых разработок и современных технологий в сфере образования. Для развития данного направления необходима постоянная работа над интеграцией и

звук сыграть громче второго, тогда в этой непритязательной мелодии появляется манерность. Казалось бы, здесь все достаточно понятно и без особых объяснений. Однако ошибки, которые существуют в исполнении в этом плане, столь многочисленны, что не обращать внимания на это просто неприлично.

Прямой хорей – противоположное ямбу явление. Первый звук располагается на тяжелом или относительно тяжелом времени, на икте, второй звук – постикт. Феноменальное изложение этого материала дано у В.Моцарта. Самим автором абсолютно все решительно подчеркнуто, как следует играть. Например, менуэт Ре мажор. Первый звук – восьмая, второй – шестнадцатая, после этого шестнадцатая пауза. Первый звук со вторым связан лигой. От первого ко второму стоит диминуэндо. Таким образом, параметры прямого хорея таковы: 1) связно; 2) второй звук укорочен; 3) второй звук тише.

Итак, существуют два вида исполнения двух звуков. Во всей музыке к этим двум мотивам сводится практически все соединение звука за звуком (первого со вторым, второго с третьим и т. д.). Как правило, мы на это обращаем очень мало внимания, даже если обращаем внимание на начальный эпизод, впоследствии очень часто нарушаем эти жесткие, действующие независимо от нас, законы. Понятно, что термины ямб и хорей пошли от стихосложения. (Мой дядя самых честных правил; Буря мглою небо кроет).

Однако в музыке все не так просто. Например, нередко мы сталкиваемся с ситуацией, когда предикт объединен с иктом лигой. Здесь мы имеем место не с прямым ямбом, а с так называемым обращенным ямбом. Для произношения обращенного ямба характерны все параметры прямого хорея. Здесь мы впервые сталкиваемся с явлением, которое в музыке очень сильно распространено и привносит элемент загадочности. Сильная доля – это не всегда акцентируемая доля. В этой ситуации совершенно очевидно, что сильная доля не выделяется. Возникает противоречие между метром и интонацией; это то самое противоречие, которое не разрешить надо, а преподнести именно как противоречие. Время течет на основании своего собственного закона. Во времени тяжелая доля – всегда тяжелая, и в этот момент вступает интонация, которая противоречит этому тяжелому времени. Возникающее трение между метром и интонацией привносит в музыку ту прелесть, ту загадку, которая всегда нас поражает и покоряет, которая делает музыку явлением совершенно неподражаемым.

Не менее загадочное явление – обращенный хорей, который нам всем известен как синкопа. Обращенный хорей предполагает отсутствие связи между первым звуком, находящемся на иктовом времени. И последующим звуком, находящемся на постиктовом времени. Произношению обращенного хорея соответствуют параметры прямого ямба. Однако здесь мы опять связаны с противоречием структур и времени. Пример типичной синкопы – вальс из «Ивана Сусанина» М. Глинки. Если же мы сыграем, выделяя каждую сильную долю, сразу исчезнет эта прелесть, легкость, кокетливость (словами этого не передать; музыка начинается там, где слова заканчиваются), это удивительное состояние нарядности, приподнятости, наивности. Г. Нейгауз говорил: «Госпожа синкопа». Он прекрасно понимал, что за этим стоит. Это и есть обращенный хорей. Вместе с тем, все не сводится только к тому, что следующий звук должен быть длиннее. Часто бывает, что второй звук такой же по величине. Пример – вторая часть «Концерта» А. Вивальди с октавными

Нон легато – произношение звуков, как бы отделенных друг от друга согласными. Даже если мы играем на инструменте, мы «разговариваем» мелодию. Под подлинным легато подразумевается такое соотношение звуков, при котором звук переходит в следующий звук непосредственно, минуя ощущение толчка. Если же толчок на следующем звуке существует (как бы слог, начинающийся с согласного звука), то, как бы близко ни были звуки расположены, в любом случае мы имеем дело с нон легато. В вокале часто требуют «петь легато», хотя там и есть согласные звуки. Да, звуки должны быть близко друг к другу – почти легато, но нон легато.

От чего зависит связное или раздельное произношение двух звуков? Прежде всего, если мы обратим внимание на нашу речь, то поймем, что речь, как правило, состоит из согласных звуков, перемежаемых гласными. И эта речь приближается к тому, что мы понимаем под термином нон легато (не легато). Легато же вполне обособленная область произношения, которая подразумевает произношение двух вокальных тонов на одном гласном звуке. То есть подлинное легато – не какой-то общепризнанный прием игры (играем все легато), а достаточно редкая разновидность произношения. Наиболее часто употребляемая разновидность произношения – не легато, но и не стаккато. Под стаккато подразумевается сокращение звука на определенную временную величину; если, например, над четвертью стоит точка, то это не значит, что этот звук надо сыграть остро, он просто должен быть укорочен. На какую величину? Во многом это зависит от чувства меры; четверть с точкой сверху будет звучать как восьмая с точкой или с двумя точками, но непременно должна быть цезура между двумя звуками, определенная незвучащая величина. Например, в начале «Эгмонта» в темпе Grave стоит стаккато над половинными нотами, т. е. звук просто укорачивается. На практике иногда говорят, что звук укорачивается вдвое, это не совсем точно, однако разделение подразумевается. Произношение, наиболее близкое к естественному, – это нон легато; оно может приближаться к почти легато, но, тем не менее, согласный звук подразумевает разделение, а не объединение.

Итак, основополагающие музыкальные штрихи: 1) нон легато; 2) легато; 3) стаккато. Все многообразие штрихов, приемов игры на музыкальных инструментах сводится к простому тезису: «связно или раздельно», с определенной степенью связности или раздельности. Рассмотрим соотношение двух звуков между собой. Два звука могут быть сыграны либо спеты связно, либо раздельно. Если первый звук является предиктовым, а второй иктовым, то такой мотив называется ямбическим. При произношении ямбического мотива должны соблюдаться три параметра: 1) эти звуки никогда не связываются лигой, всегда произносятся раздельно; 2) первый звук всегда произносится несколько тише второго; 3) первый звук всегда короче второго. Пример: «Канцонетта» П. Чайковского. Самый первый мотив – типичный ямб. Первый звук предиктовый, второй – иктовый, первая нота короче, тише и отделена от следующей ноты. Цезура между первой и второй нотами едва заметна, она практически не воспринимается, как цезура, это и есть то самое нонлегатное произношение. Однако, если играть все абсолютно связно, (как часто играют домристы), то изначально мы услышим какую-то ложь. Второй звук как-будто провисает в воздухе, не понятно, что с ним делать, он не интонируется, не течет, начало звука еще как-то определяется, а дальше его надо как-то искусственно развивать, но для слушателя этот звук пропал. А если первый

совершенствованием программного обеспечения для проведения лабораторных занятий, обновление программного обеспечения и разработка новых актуальных для изучения и анализа заданий.

Ресурсы, предлагающиеся для использования в дистанционных курсах, должны быть предварительно тестированы, проанализированы и проверены перед полноценным использованием их в процессе обучения.

В процессе дистанционного образования необходима неконфликтная и четко-отлаженная реализация взаимодействия ролей. Для соответствия актуальности целесообразно своевременное обновление требований и критериев отбора ресурсов для дальнейшего использования их в учебном процессе.

Литература:

1. Круподерова К.Р. Формирование компетенций бакалавров профессионального образования в информационной среде на базе облачных технологий / К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №51-6. – С. 181-188.

2. Таран В.Н. Распределение ролей в системе дистанционного образования / В.Н. Таран, И.А. Макксимова-Федорцова // EUROPEAN RESEARCH: сборник статей III Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2016. – С. 14-23.

3. Таран В.Н. Технологии дистанционного обучения / Таран В. Н., Максимова И. А. // Современное образование: плюсы, минусы и перспективы: материалы VI международной научно-практической конференции (22 марта 2016 г.) Отв. ред. Зарайский А.А. – Саратов: Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2016. – С. 56-62.

4. Олейников Н.Н. Применение элементов адаптивных технологий в дистанционном образовании при подготовке будущих учителей информатики / Н.Н. Олейников // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – №44-1. – С. 179-186.

Педагогика

УДК 378:65-051:004

кандидат технических наук, доцент кафедры
информатики и ИТ Таран Виктория Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант направления подготовки 09.04.03
«Прикладная информатика» Дерябина Вера Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена роли дистанционного образования в среде постоянно развивающихся информационных и компьютерных технологий. Выделены и систематизированы дефиниции дистанционного образования, определены его характерные черты, рассмотрены проблемы.

Ключевые слова: проблемы обеспечения дистанционного образования, IT-технологии, педагогические технологии, экономическая эффективность.

Annotation. The article focuses on the role of distance education in the environment of constantly evolving information and computer technologies. Were isolated and systematized definitions of distance education, defined its characteristics, the problems.

Keywords: problems of distance education, IT-technology, educational technology, economic efficiency.

Введение. На современном этапе характерными чертами в любой профессиональной деятельности человека становятся нововведения и инновации, что обуславливает их активное изучение, анализ и внедрение. Помимо этого важным фактором является то, что профессиональные знания требуют постоянного совершенствования из-за быстро изменяющихся тенденций и, как следствие, устаревания. Для более качественного удовлетворения данной потребности, а также в связи с активным развитием информационных и компьютерных технологий произошло создание дистанционного обучения.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является:

– анализ и выделение общих черт из систематизации дефиниций понятия дистанционного образования;

– определение характерных особенностей дистанционного образования, отличающих его от других видов образования;

– выделение проблем дистанционного образования и возможные методы и средства их решения.

Изложение основного материала статьи. Для более разностороннего рассмотрения сущности понятия дистанционное образование в табл. 1 были систематизированы его дефиниции.

В процессе работы мы можем в данный момент отдать предпочтение одному толкованию, но до тех пор, пока мы этого толкования будем придерживаться, другие возможные будут латентно присутствовать и проявлять себя через ощущение необычайной полноты соотношений, окружающих основное избранное решение. Сначала, перебирая различные возможности штриховки пассажей, ставится цель определить наилучшую. Ощущение свободы и полноты достигается проштудированием со всей тщательностью всевозможных артикуляционных вариантов, а потом полагается лишь на требование слуха и воображения.

Формулировка цели статьи. Изучение понятия «артикуляционное обобщение» имеет место только в книге И. Браудо «Артикуляция», где совершенно отчетливо распознаны все элементы связного и раздельного произношения звуков. В этой связи, целью данной статьи является освещение и анализ проблемы выразительного «произношения» музыкального текста, что способствует внесению ясности в вопросы артикуляции.

Изложение основного материала статьи. Понятие «артикуляция» давно и прочно вошло в обиход нашего словарного запаса. Вместе с тем то, что под этим понимается, до конца нами не всегда осознается. Под понятием «Артикуляция» (от articulatio – в буквальном смысле разделять) понимается достаточно простая вещь: звуки, из которых состоит мелодия, могут быть сыграны либо связно, либо раздельно. Почему речь только о мелодии? Суть заключается в том, что вся фактура, так или иначе, создается на основе определенных мелодических линий. Любой аккомпанемент – цепь параллельно существующих мелодий: мелодия-бас, мелодия сопровождающих голосов, каждый из которых имеет определенную структуру и должен интонироваться соответствующим образом. Поэтому концентрируем внимание на мелодии, подразумевая, что для всех остальных линий действительны те же принципы артикулирования.

Существует три вида артикулирования: легато, нон легато, стаккато. Под легато следует понимать исполнение двух или более звуков аналогично вокальному произношению одного слога или гласного звука. В основе артикулирования лежит два существенных вокальных параметра. Во-первых, пение всегда ограничено объемом дыхания. После того, как мы произнесли ряд звуков на одном дыхании, нам необходимо сделать цезуру (взять дыхание). Во-вторых, особенности информации, которую мы передаем с помощью пения (исключение вокализы, где мелодия поется на одном гласном звуке); информации, которую мы получаем в результате параллельного воздействия музыки и текста. Эта информация может быть силлабического сложения, где каждому слогу соответствует определенный звук, или иного произношения, где какие-то слоги распеваются и где распев представляет собой один из элементов артикуляционного взаимоотношения тонов. Артикуляционное взаимоотношение тонов: два тона или два комплекса, один из которых представляет собой предикт, другой – икт, либо один – икт, другой – постикт. В первую очередь внимание обращается на взаимоотношение двух тонов, в независимости от контекста, поскольку два тона, взятые в определенном времени, сами по себе представляют энергетически и информационно насыщенную структуру. Это то, что мы обязаны постоянно слышать, в каком бы темпе ни произносились эти два тона.

Педагогика

УДК: 78.071.2; 787.8

преподаватель Филипенко Ирина Александровна
Экономико-гуманитарный колледж
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВОПРОС АРТИКУЛЯЦИИ КАК ОДНОГО ИЗ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ДОМРИСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема выразительного «произношения» музыкального текста, вносится ясность в вопросы артикуляции. Кроме того, подтверждается важность вопросов артикуляции для профессионального подхода в исполнении музыкальных произведений. Многочисленные примеры подтверждают тот факт, что артикуляция является самым мощным средством выразительности.

Ключевые слова: артикуляция, произношение мелодии, музыкальная выразительность.

Annotation. The article deals with the problems of expressive “pronunciation” of the music text that clears up the tasks of articulation. Beside this, the importance of articulation for the professional approach in the representation of the musical compositions is thoroughly proved. Numerous examples state the fact that the articulation is the strongest mean of expressivity.

Keywords: articulation, melody’s pronunciation, musical expressivity.

Введение. Исполнитель стремится высказать и передать слушателю в звуках то, что пытался вложить в эти звуки автор. Артикуляция (произношение мелодии) является одним из самых мощных средств выразительности. Лишаясь необходимой артикуляции, музыка теряет присущий ей смысл.

Под артикуляцией разумеется искусство исполнять музыку, и прежде всего, мелодию, с той или иной степенью расчлененности или связности ее тонов, искусство использовать в исполнении все многообразие приемов легато и стаккато.

В каждом отдельном случае вопрос о выборе артикуляционных средств решается исполнителем в зависимости от его понимания исполняемого текста. В решении артикуляционных деталей принимает участие эрудиция и интуиция. Именно их совместное действие позволяет исполнителю достичь наиболее глубокого результата. Однако при всех условиях необходимо осознание закономерности интуиции.

Шаг за шагом каждое из артикуляционных соотношений делается предметом внимания. Каждым из них овладеваешь, и это овладение каждый раз оказывается односторонним и недостаточным. В результате ряда опытов исполнитель овладевает, в конце концов, способностью выявления всех осознанных мелодических взаимоотношений в их единстве. Успех может быть обеспечен координированием слуха, воображения, разума.

Таблица ***1***

Обзор дефиниций термина «дистанционное образование»

№	Автор, источник	Определение
1.	Желудкова Л.И., [4, с. 35-37]	«ДО – совокупность информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающих доставку обучаемым изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, а также контроль за усвоением материала в виде сдачи тестов, логических схем, тест-тренингов, зачётов и экзаменов».
2.	Словарь бизнес-терминов [5]	Процесс приобретения знаний и навыков с помощью образовательной среды, основанной на использовании информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии, и реализующей систему сопровождения и администрирования учебного процесса
3.	Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике [6]	1. Целенаправленное и методически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью лиц, находящихся на расстоянии от образовательного центра, осуществляемое посредством электронных и традиционных средств связи. 2. Процесс получения знаний, умений и навыков с помощью специализированной образовательной среды, основанной на использовании новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии и реализующих систему сопровождения и администрирования учебного процесса.
4.	Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации", ст.16, п.1 [1]	«Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Систематизация дефиниций позволяет сделать вывод о наличии некоторых наиболее общих компонентов понятия дистанционного образования:

– возможность и преимущество в получении образования (навыков; повышения квалификации) на расстоянии;

– взаимосвязь обучающихся и преподавателей в специализированной образовательной среде, основанной на IT-технологиях.

Факторы, обеспечивающие эффективность любого вида дистанционного обучения:

1) эффективное взаимодействие преподавателя и обучаемого вне зависимости от масштабов разделяющего расстояния;

2) используемые педагогические технологии;

3) эффективность разработанных методических материалов и качество способа их доставки;

4) эффективность обратной связи.

Далее на рис. 1 приведены основные проблемы дистанционного образования, ответственность за которые несет высшее учебное заведение.

Рис. 1. Проблемы дистанционного образования, ответственность за которые несет высшее учебное заведение

Как и в каждой деятельности, в дистанционном образовании присутствуют свои преимущества и недостатки. Рассмотрим их более подробно. По мнению Архиповой Н.И. первоочередно ответственность за качественную подготовку выпускаемого специалиста несет высшее учебное заведение [2]. Для некоторых специальностей сфера которых затрагивает медицину, трудоемкую и точную техническую деятельность, требуется большой объем предметных практических занятий, а от квалификации

найти, как бесплатные, так и платные ресурсы, позволяющие создавать инфографику. Вот некоторые из них: Pictochart, Easel.ly, Infogr.am, который обладает прекрасным интерфейсом для создания простой инфографики и предоставляет несколько красивых шаблонов. Применение учебных материалов в перечисленных форматах повышает интерактивность и эффективность учебной деятельности. Кроме того эти технологии используют не только педагоги для создания учебных ресурсов, но и студенты для представления своих проектов и работ.

Однако стоит отметить, что использование информационных технологий в педагогической деятельности напрямую зависит от ИКТ-компетентности преподавателя и даже не столько в непосредственном использовании компьютера в учебном процессе, сколько при разработке учебно-методических материалов.

Выводы. Даже краткий обзор ИК-технологий, представленный в статье, показывает, каков потенциал их использования в образовательных целях.

Владение информационными и коммуникационными технологиями преподавателями вузов является основой повышения качества образования. Из этого очевидно, что в учебную программу подготовки педагогов необходимо включать изучение методов организации учебной деятельности с помощью современных ИК-средств и технологий. Электронная образовательная среда – это основа для построения алгоритма деятельности педагога в связи с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Литература:

1. Старченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИТК-компетенции педагога – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-i-ikt-kompetentsii-pedagoga

2. Горбунова Л. И., Субботина Е. А. Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. — 2013. — №4. — С. 544-547.

3. Клепиков В.Б. Электронная персональная образовательная среда педагога как компонент профессиональной педагогической деятельности. – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gramota.net/materials/1/2014/8/18.html

4. Стародубцев В.А. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза: учебное пособие / В.А. Стародубцев; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – 124 с.

способы вывода данных. Поскольку каждая страница блога имеет раздел для комментариев, это позволяет наладить оперативный обмен информацией между преподавателем и студентом. Блог, созданный на платформе WordPress, вполне может стать центром электронной персональной образовательной среды педагога.

На рис.2 представлен фрагмент главной страницы блога профессора Стародубцева В.А. – электронный адрес ресурса https://tputeacher.wordpress.com.

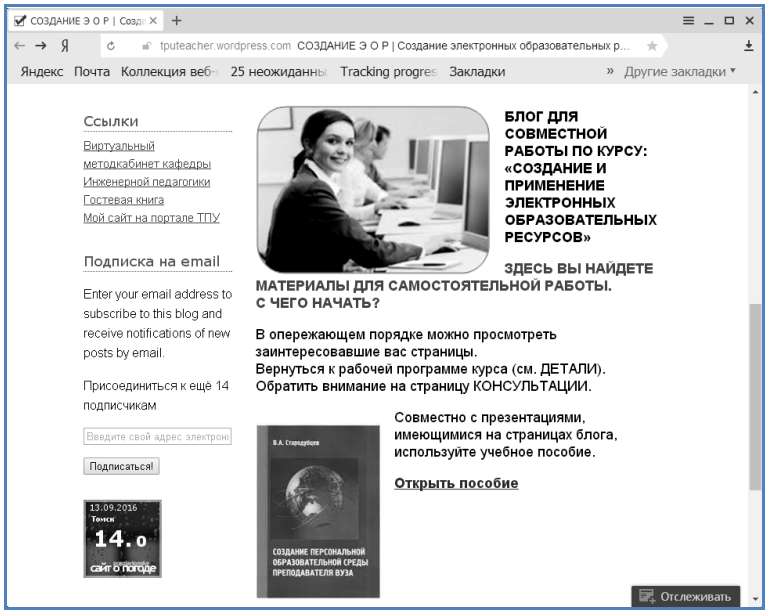


Рис. 2. Фрагмент главной страницы блога

Очевидно, что электронная образовательная среда педагога-предметника – это набор электронных образовательных ресурсов, которые адаптированы для решения конкретных профессиональных задач именно этого педагога.

В качестве таких образовательных ресурсов может выступать и персональный сайт педагога. Для создания собственного сайта можно использовать готовые шаблоны и сервисы, которые представлены в Интернете.

В рамках одной статьи невозможно раскрыть весь потенциал информационно-коммуникационных технологий, которые можно использовать в образовательном процессе. Однако следует упомянуть некоторые новые форматы образовательных ресурсов. Это прежде всего подкаст или видеокаст. Таким термином называются аудио- или видео- файлы, размещенные на веб-странице. Все большую популярность приобретает инфографика – визуальное представление информации, данных и знаний, имеющая ряд преимуществ по сравнению с традиционными .ppt-презентациями. В сети Интернет можно

специалистов зависит здоровье или безопасность общества, эта форма образования является неприемлемой [2].

Характерными чертами присущими дистанционному образованию, по мнению Елизарова А.А, являются [3] (рис. 2):

Рис. 2. Основные характерные черты дистанционного образования

Таким образом, важно отметить, что дистанционное образование принципиально отличается от традиционного обучения тем, что создает новую образовательную информационную среду, в которую попадает обучающийся, точно знающий, какие именно знания, умения и навыки ему необходимы. Также можно считать, что отличительной особенностью дистанционного образования является предоставление обучаемым возможности самостоятельно организовывать процесс получения требуемых знаний, посредством развитых информационных ресурсов (баз данных и знаний, компьютерных, в том числе мультимедиа, обучающих и контролирующих систем, видео- и аудиозаписей, электронных библиотек, а также традиционных учебных и методических пособий).

Систематизацию плюсов и минусов дистанционного образования приведем в таблице 2.

Таблица ***2***

Положительные и отрицательные черты дистанционного образования

Положительные черты	Отрицательные черты
Индивидуальный темп обучения (в таких условиях учащийся самостоятельно устанавливает скорость изучения материала, ориентируясь на свои потребности).	Учащемуся необходимо наличие определенных индивидуально-психологических характеристик для достижения результатов в дистанционном обучении. Это самостоятельность, самодисциплина и сознательность.
Свобода выбора учащимся определенного курса обучения и гибкость из-за самостоятельного планирования времени, места и продолжительности занятий.	Отсутствует элемент очного общения между обучающимся и преподавателем (таким образом, исключается индивидуальный подход).
Доступность, вне зависимости от территориального и временного положения обучающегося к образовательному учреждению.	Отсутствие постоянного контроля над учащимися, что для некоторых является важным побудительным стимулом к работе и достижению результата.
Плюс технологичности в том, что в образовательном процессе используются новейшие достижения информационных и телекоммуникационных технологий.	Для обучения необходим постоянный доступ к источникам информации. Для этого нужно техническое оснащение, которое не каждый желающий учиться может себе позволить.
Социальное равноправие между обучающимися вне зависимости от места жительства, уровня здоровья, элитарности и материальной составляющей.	Возможность недостаточной разработанности обучающих программ и курсов, что снижает уровень получаемого образования.
Присутствует элемент свободы в творческом самовыражении обучаемого.	Присутствие недостатка практических занятий у обучающихся.

Для успешного развития дистанционной формы обучения в любых типах образовательных учреждений необходима сплоченная работа следующих профессионалов:

– программистов в области компьютерных коммуникаций и интернет-технологий;

совместная работа над документами в реальном времени. К подобным отечественным системам можно отнести Mail.ru [2].

Вторая технология, на которую хотелось бы обратить внимание как на перспективную для использования в образовательных целях, – это Web второго поколения (Web 2.0). Строго говоря – это не является новой технологией. Web 2.0 – это разновидность сайтов, на которых контент – содержимое сайта – может создаваться самими пользователями. Качественно новые возможности Web 2.0 для построения образовательного процесса заключается в том, что обучающиеся могут не только быть потребителями образовательного контента, но и участниками его создания. К сервисам Web 2.0 относятся социальные сети, блоги, форумы, группы, комментарии, чаты, онлайн-энциклопедии (wiki) и пр. Главной особенностью Web 2.0 является идеология сетевых сообществ, где каждый участник имеет возможность участвовать в обсуждениях и формировать документы или иные ресурсы. С точки зрения педагога это дает возможность при обучении взаимодействовать с другими членами учебного коллектива.

Облачные технологии, Web 2.0, компьютерные обучающие программы и некоторые другие сервисы сети Интернет способствовали появлению такого понятия как электронная персональная образовательная среда педагога (ЭПОСП). Так в статье Клепикова В.Б.[3] приводится определение сущности категории «электронная образовательная среда» как системы восприятия, сохранения, обработки и воспроизведения информации в образовательных целях.

В работе доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой информационно-коммуникационных технологий в образовании Института математики, информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета Стародубцева В.А. «Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза» содержится обзор дидактических характеристик современного программного обеспечения, свободно распространяемого в Интернете, которое преподаватель может использовать для конструирования своей персональной обучающей среды [2].

ЭПОСП в качестве компонентов должна включать средства связи с ресурсами Интернет, в качестве которых могут выступать мобильный телефон, нетбук или персональный компьютер, средства беспроводного доступа и др. Вторым компонентом этой системы должны быть программные средства создания образовательного контента, а также средства идентификации пользователя и администрирования сайтом или блогом.

В качестве инструмента для размещения материалов автор использовал технологию блога на платформе WordPress, где было создано «облако» блогов по нескольким преподаваемым дисциплинам. По мнению автора, дидактические возможности платформы WordPress оказались богаче, чем в MOODLE и ими проще пользоваться.

WordPress является системой управления контентом сайта (CMS – Content Management System) с открытым кодом. Использование подобной системы легитимно. Она может быть легально внедрена на портал любого образовательного учреждения. Процесс создания блока с помощью этой системы достаточно прост, и позволяет проявить творческий подход. Шаблоны сайта допускают вместо стандартных вариантов легко изменять внешний вид и

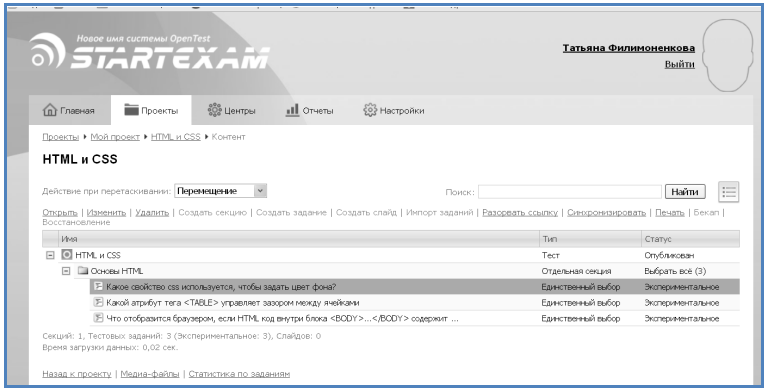


Рис. 1. Создание теста на сервисе StartExam

Эти сервисы тестирования позволяют создать банк тестовых вопросов, систему оценивания и подсчет итогов с возможностью сохранения результатов. Возможность установки таких параметров, как количество попыток решения теста, случайное перемешивание вопросов и ответов, ограничение времени прохождения теста и времени на каждый ответ – делают эти системы эффективным инструментом и дают объективные результаты. Следует отметить, что процесс создания тестов на сервисах StartExam и Indigo не представляет трудности. Сервисы имеют интуитивно понятный интерфейс, и что немало важно являются бесплатными ресурсами.

В качестве современных и перспективных ИК-технологий прежде всего следует отметить *облачные технологии*. Они позволяют преподавателю и студенту создавать информационные ресурсы и сохранять их в сетевых информационных хранилищах. Как преимущества и достоинства облачных технологий следует, прежде всего, отметить их независимость от одного конкретного рабочего места, поскольку все информационные ресурсы размещаются в сети Интернет и доступ к ним обеспечивается через средства коммуникации. Поскольку все институты Гуманитарно-педагогической академии оснащены wifi доступом к Интернету, то мобильность таких хранилищ становится весомым достоинством. Вторым преимуществом облачных технологий является их надежность хранения информации. Практически каждый пользователь компьютера сталкивался с ситуацией, когда выход из строя жесткого диска или другого узла компьютера приводил к потере информации, порой очень ценной и уникальной. Облачное хранилище позволит избежать такой ситуации. В качестве примера облачных технологий, которые можно использовать в образовательных целях, можно привести такие ресурсы, как Google Apps for Education и Microsoft Live@edu. Эти ресурсы можно использовать для организации полноценной информационной среды, поскольку они располагают набором корпоративных облачных сервисов для совместной работы в Интернете: средствами поддержки электронной почты, чата, видеоконференций. Сервисом предоставляются приложения для работы с текстовыми и табличными документами, с презентациями. Поддерживается

– специалистов, разбирающихся в предметных областях;

– методистов, которые хорошо знакомы со спецификой интернет и коммуникационных технологий, разбирающихся в современных тенденциях системы образования, понимающих современные концепции, теории, педагогические технологии, психологические особенности взаимодействия в сети.

Важным моментом организации дистанционного обучения является создание соответствующей информационно-образовательной среды, в которой доступ к необходимым материалам наиболее удобно организуется для учащегося. Далее в таблице 3 выделим наиболее характерные проблемы реализации образовательных ресурсов.

Таблица ***3***

Общие проблемы реализации образовательных ресурсов

№	Название проблемы	Предложения для реализации
1.	У обучающихся отсутствует потребность в предварительном ознакомлении с содержанием курсов ещё до начала изучения дисциплины.	Необходимо разработать требования к обучающемуся, где будет обозначена самостоятельная работа с определенными материалами до начала курсов.
2.	Отсутствие заинтересованности среди преподавателей брать на себя роль тьютора.	Апробация преподавателями изучения отдельных тем, базируясь на заранее подготовленных образовательных ресурсах.
3.	Нет четкой нормативно-правовой базы касающейся процесса организации дистанционного обучения.	Разработка нормативно-правовой базы по организации дистанционного обучения.
4.	В дистанционных формах обучения не задействованы ресурсы территориально кадрового и материально-технического характера.	С целью системного повышения квалификации определение и создание сети территориальных пунктов информационного доступа к образовательной информации.

Таким образом, возникают следующие проблемы обеспечения дистанционного образования:

– проблема создания учебно-материального обеспечения;

– проблема подготовки преподавателей, специализирующихся на дистанционном обучении;

– проблема финансирования;

– проблема авторских прав.

Уровень российских сайтов центров дистанционного обучения сильно уступает аналогам из США и западной Европы, как по дизайну и удобству

интерфейса, так и по уровню технической реализации. Практически все учебные веб-ресурсы ЦДО являются закрытыми, и желающему пройти курс обучения невозможно определить качественный уровень образовательный среды и учебного материала до оплаты и подписки на определенный курс. Подавляющее большинство подобных ЦДО ограничиваются лишь небольшим текстовым описанием курса и очень редко презентацией или демонстрационным видео [7].

Выводы. Дистанционное образование будет продолжать развиваться по причине наличия и увеличения рынка потребителей данной услуги, а также расширения охвата покрытия интернет-технологиями большего количества потребителей. Дистанционная форма обучения делает учебные курсы более доступными по сравнению с традиционным очным образованием, тем самым способствуя массовому распространению образования. На современном этапе в связи с фактором, являющимся приоритетным для большей части населения – минимизацией расходов, наблюдается снижение качества дистанционного обучения. Для широкого распространения дистанционного образования необходимо появление соответствующих технических возможностей и хороших телекоммуникационных каналов.

Для совершенствования методов дистанционного обучения возможно внедрение следующих категорий:

– мультимедийности (включающую в себя озвученные видеоуроки и презентации, соответствующую графику;

– насыщенной интерактивности (не исключающую математические модели процессов и явлений);

– постоянное создание и обновление базы для контроля и тестирования полученных знаний;

– увязка большого объема учебного материала с мультимедийностью, что обеспечит более легкое усвоение новых знаний;

– создание групп для общения слушателей между собой;

– комбинация методов доставки курсов (посредством интернет технологий и/или программ на дисках).

Для более качественного развития систем дистанционного образования необходимо максимальное обеспечение интерактивности процесса. Это обеспечит сочетание различных типов электронных коммуникаций. Таким образом, можно устранить нехватку личного контакта за счет виртуального общения.

Внедрение электронного обучения требует всестороннего анализа по различным направлениям: востребованность, качество, интерактивность; электронное обучение невозможно вписать в существующую традиционную систему обучения, необходимо изменять не только форму обучения, но и содержание, нормативно-правовое обеспечение [8].

Литература:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ».

2. Архипова Н.И. Дистанционное образование: возможности и проблемы / Н.И. Архипова, Ю.П. Селиванов. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st098.html

3. Елизаров А.А. Дистанционное образование. Характеристика понятия / Елизаров А.А., Ястребов Л.И., Гужеля Д.Ю. – [Электронный ресурс]

средств для наглядности в представлении материала, возможность креативного подхода – все это сделало презентации оптимальным средством визуализации информации. Презентации широко используются для сопровождения лекций, докладов и представления студенческих разработок и проектов. Электронные конспекты, дидактические материалы, представленные в электронном виде, электронные библиотеки – все это стало неотъемлемым атрибутом процесса обучения. Широко применяются в педагогической деятельности такие информационные технологии, как обучающие игры и развивающие программы, электронные учебники и учебные курсы, программные системы контроля знаний.

Надо отметить, что информационные технологии не разрабатываются специально для решения образовательных задач и не зависят от их дидактического наполнения. Возможность и целесообразность применения той или иной технологии в образовательном процессе решается исходя из-за задач, которые ставит перед собой педагог, из-за возможностей достижения определенного дидактического эффекта. В настоящее время уже существует довольно большой, но все-таки ограниченный набор программных средств и технологий именно для решения образовательных задач.

Рассмотрим некоторые современные и перспективные ИК-технологии и оценим возможные результаты их использования в учебном процессе.

Практически все педагоги используют в своей работе такой контроль результатов обучения как тестирование. Можно спорить об эффективности этого инструмента, но это не является темой данной статьи. Несомненно, что грамотно составленные тесты помогают оценить степень владения обучающимся предметом и при необходимости внести коррективы в процесс обучения. Компьютерное тестирование широко применяется наряду с традиционными его формами. Существует достаточно большое количество программных разработок для создания и выполнения тестов, так называемые генераторы тестов. Эти программы наполняются соответствующим материалом в виде вопросов и вариантов ответов и устанавливаются на компьютеры для дальнейшего использования. Однако современные информационные технологии предлагают такой сервис как онлайн тестирование. Среди этих сервисов хотелось бы отметить такие системы как Startexam (http://app.startexam.com) и Indigo (http://indigotech.ru/).

На рис. 1 представлен фрагмент сайта Startexam в процессе формирования банка вопросов теста.

относятся программные и технические средства для работы с информацией. Именно информатизация образования является одним из важнейших процессов модернизации и реформирования системы отечественного образования.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обзор некоторых современных информационных и коммуникационных технологий в сфере образования, которые позволяют сформировать электронную персональную образовательную среду преподавателя вуза.

Изложение основного материала статьи. Применение информационных и коммуникационных технологий в сфере образования можно разделить на две составляющие. Так же как и в большинстве других сфер профессиональной деятельности, ИКТ применяются для организации работы педагога, как инструмент для автоматизации и избавления от рутинных операций, как способ организации информации и переводе ее из бумажного варианта в электронный. Специализированные программы обработки текстовой и табличной информации оптимизируют и упрощают процесс подготовки документов. Другой аспект применения ИКТ – это использование их именно в педагогических технологиях в процессе обучения.

С 1 января 2015 года вступил в силу Профессиональный стандарт педагога. Среди прочего в нем указаны в качестве «трудовых» действий формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, а в необходимых умениях перечислены ИКТ-компетенции. Однако в нем перечислены только базовые компетенции, обеспечивающие традиционный пользовательский набор технологических умений педагога. Современный уровень развития ИКТ требует от педагога высшей школы, как минимум понимания роли ИКТ в образовании и возможностей технических и программных средств для реализации образовательных задач [1].

Компьютерная и коммуникационная техника, программное обеспечение компьютера в процессе обучения выступают как в роли предмета изучения – учебная программа всех специальностей и направлений подготовки Гуманитарно-педагогической академии включает дисциплины, так или иначе связанные с применением компьютеров и информационных технологий, – так и как средство обучения. В первом случает получение знаний, умений и навыков работы с компьютером приводит к осознанию возможностей, которые могут дать компьютерные технологии в работе будущего педагога, формируется информационная культура педагога и его готовность к применению ИКТ в обучении. Во втором случае, когда компьютер и информационные технологии выступают как инструменты так называемого педагогического проектирования для построения образовательных программ и технологий, новых способов и средств педагогической деятельности это, несомненно, позволяет повысить эффективность обучения. Применение ИКТ в педагогической деятельности привлекательно как для педагога, так и для обучающегося, поскольку позволяют педагогу повысить производительность труда, а обучающемуся расширяет возможности получения дополнительных знаний по дисциплине, позволяет развить интеллектуальные и творческие способности, умение самостоятельно приобретать новые знания, а в будущем – получить шансы на престижную работу.

Отметим информационные технологии, которые стали де-факто традиционными для использования при обучении. Это прежде всего презентации. Минимальные затраты времени на освоение, большой набор

– Режим доступа:
http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/f82505dbb1679f7fc32571da0031c56f

4. Желудкова Л. И. Дистанционное образование как инновационная форма обучения [Текст] / Л. И. Желудкова, Т. А. Высочина // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 35-37. http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/69/3745/

5. Словарь бизнес-терминов. Академик.ру. 2001. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/business/17539

6. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике. 2007. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://information_society.academic.ru/95

7. Падерин А.В. Теоретико-методологический анализ отечественной и мировой практики организации дистанционного обучения / А.В. Падерин //Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48-2. – С. 157-162.

8. Тен Е.П. Опыт применения e-learning технологий в профессиональном образовании Южной Кореи / Е.П. Тен // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 49-2. – С. 271-277.

Педагогика

УДК 371

кандидат технических наук, доцент Таран Виктория Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студент направления подготовки 09.03.03
«Прикладная информатика» Осыка Виктория Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студент направления подготовки 09.03.03
«Прикладная информатика» Горщар Роман Сергеевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АНАЛИЗ СРЕДСТВ И ПРИНЦИПОВ СОЗДАНИЯ ВИДЕОУРОКОВ

Аннотация. В статье описан процесс создания видеоурока. Приведены особенности разработки, а также типичные ошибки. Составлены рекомендации по выбору оборудования и программного обеспечения.

Ключевые слова: видеоурок, средства разработки видеоуроков, заставка, разрешение, кадр, формат.

Annotation. This article describes how to create a video tutorial. Peculiarities of development, as well as common mistakes. Compiled recommendations on the selection of equipment and software.

Keywords: video tutorial, developing means of video tutorials, screensaver, resolution, frame format.

Введение. Система подготовки специалистов высшей школы находится в постоянном развитии и в современных реалиях переходит на более качественный уровень, благодаря применению информационных технологий. Поэтому вузам, желающим получить статус современных и эффективных, необходимо предлагать потребителям инновационные образовательные технологии [1].

Одним из приоритетных направлений развития инновационных образовательных технологий является направление визуализации обучающего материала, в качестве элементов которого могут выступать видеоуроки, видеолекции и т.п.

Кажется, что на первый взгляд создавать видеоуроки может каждый и без особых проблем. Достаточно сделать запись, озвучить её и разместить в свободном или ограниченном для просмотра доступе. Но будут ли такие уроки полезными для общества? Столкнувшись с созданием видеоурока на практике, многие совершенно не готовы осуществить правильную и последовательную запись видео и озвучку полученного материала [2]. Около 90% всех видеоуроков, которые размещены на просторах Интернета, имеют очень низкое качество. Смотреть такие записи просто невозможно.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ средств и принципов создания видеоуроков, а также разработка некоторых рекомендаций к подготовке обучающих видео.

Изложение основного материала статьи. Электронные учебные презентации и видеоуроки предназначены для сопровождения лекционных и практических занятий. И в этом случае мы должны создать все условия для длительной работы с этим обучающим средством, т.е. создать такой зрительный комфорт, который позволял бы не только созерцать представленную на экране информацию, но и фиксировать ее в тетрадях [3].

Проектируя и разрабатывая учебное содержание видеоматериалов, необходимо учитывать и базовые свойства восприятия обучающимися:

1) предметность – получаемая новая видеоинформация соотносится с уже хранящимися в памяти образами явлений и предметов;

2) осмысленность – воспринимая новую информацию, человек пользуется имеющимся у него опытом, знаниями, личностными установками;

3) константность (постоянство) восприятия – независимость восприятия свойств и функций предметов (их формы, величины, цвета, возможных действий и изменений) от условий, в которых это восприятие происходит.

То есть восприятие информации в виртуальной среде значительным образом не отличается от восприятия в реальности [3].

Любой видеоурок, как и самая обыкновенная лекция или практическое занятие в ВУЗе, несет в себе определенную смысловую нагрузку. Причем, информация должна доноситься так, чтоб она правильно воспринималась зрителями, не зависимо от их места нахождения и уже имеющихся умений и навыков. Обучающие видео помогут повысить успеваемость студента и

5. Филимоненкова Т.Н. Анализ современных средств создания электронных учебников / Т.Н. Филимоненкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 46-2. – С. 316-323.

6. Camtasia Studio. – [Электронный ресурс] – URL: http://vsofte.biz/220-camtasia-studio-7.html

7. Цурикова Л.В. Использование ресурсов Internet для организации контролируемой самостоятельной работы студентов ВУЗов / Л.В. Цурикова, А.П. Пересыпкин, Е.В. Калюжная // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51. – С. 217-222.

Педагогика

УДК 004.087(07)

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

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*Аннотация***.** Статья знакомит с некоторыми современными информационно-коммуникационными технологиями, применяемыми в сфере образования. Облачные технологии, Web 2.0, компьютерные обучающие программы и некоторые другие сервисы сети Интернет рассматриваются как основа для создания электронной персональной образовательная среды педагога.

*Ключевые слова***:** информатизация образования, облачные технологии, Web 2.0, онлайн тестирование, электронная образовательная среда педагога.

Annotation. The article introduces some of the modern information and communication technologies used in education. Cloud technology, Web 2.0, computer training programs, and some other Internet services are considered as the basis for the creation of personalized e-education teacher environment.

Keywords: informatisation of education, cloud computing, Web 2.0, online testing, e-learning environment the teacher.

Введение. Распространение и применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в настоящее время достигло таких масштабов, что невозможно представить себе сферы интеллектуальной, до и не только интеллектуальной, деятельности человека без их использования. Такие термины, как «информационная революция», «информатизация общества», «единое информационное пространство», «процесс глобальной информатизации» прочно вошли в нашу как личную жизнь, так и в профессиональную деятельность. Несомненно, что информатизация процесса образования и педагогической деятельности в целом является в настоящее время одним из приоритетных направлений всего процесса информатизации общества. В целом среди педагогических технологий информационные технологии обучения можно выделить как отдельный кластер, к которому

продукт Adobe Audition) или же добавить фоновую спокойную мелодию, которая не должна мешать зрителю слышать речь.

Для зрителя важно, чтобы текст видеоурока не был заученный, а звучала «живая» речь обучающего. Когда человек что-то рассказывает, он использует некоторые эмоции, которые отсутствуют при чтении. Именно «живая» речь всегда интересна слушателю. Можно подготовить примерный план доклада. На каждом этапе записи, необходимо пояснять то или иное действие. Это позволит сформировать у зрителя общую картину всей темы. Лучше, чтобы видеоуроков на одну тему было несколько, но они разъясняли до мельчайших тонкостей материал, нежели один, но без подробных объяснений.

Если необходимо записать длительный курс, то вполне допустимы небольшие отхождения от темы. Это может быть шутка, история из личного опыта и другое. Такой элемент позволит зрителю немого отдохнуть.

Выводы. Используя данный план и заранее освоив возможности предложенных программ для записи и редактирования, пользователь сможет без труда создать успешный видеоурок любой продолжительности и дополнить его необходимыми пояснениями, звуковыми и графическими эффектами, который будет пользоваться спросом и выполнять свои основные функции по качественному обучению.

Несмотря на вышеперечисленные возможности творческой подготовки преподавателя для предложения обучающего материала в виде видеолекций или видеоуроков, существует ряд проблем, решение которых не всегда под силу самому преподавателю. Во-первых, все еще актуальной остается проблема недостаточного охвата Internet-ресурсами и недостаточного количества специального оборудования в ВУЗе, что главным образом зависит от руководства ВУЗа и наличия материальных средств. Во-вторых, недостаточная компетентность самих преподавателей в использовании Internet-ресурсов и их возможностей, что во многом зависит от мотивации и желания самого преподавателя изменить свой привычный (иногда рутинный) стиль работы, от его стремления к новому и прогрессивному в образовании. В-третьих, необходимо научить студентов корректному, грамотному и эффективному использованию Internet-ресурсов в процессе изучения предлагаемых дисциплин, что решается преподавателем при подборе нужных и полезных сайтов, рекомендуемых студентам в образовательных целях [7].

Литература:

1. Яшкова Е.В. Опыт разработки профориентационного курса в электронной образовательной среде MOODLE в педагогическом ВУЗе / Е.В. Яшкова, Синева Н.Л. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 306-313.

2. Ваховский Р. Как создать видеоурок - обзор программ. – [Электронный ресурс] – URL: http://wordpress-book.ru/kak-sdelat/kak-sozdat-videourok/.

3. Афанасьева Е.В. Требования к интерфейсу электронных средств обучения в современном педагогическом процессе / Афанасьева Е.В. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50-3. – С. 9-17.

4. Личный опыт: основные принципы создания видеоуроков. – [Электронный ресурс] – URL: http://say-hi.me/24-kadra/lichnyj-opyt-osnovnye-principy-sozdaniya-videourokov.html

упростить процесс домашнего обучения. Таким образом, видеоурок можно считать отдельным видом роликов. Он требует больше внимания, нежели видеозаписи другого рода, а также наличия определенных педагогических навыков [4].

При создании интерактивных дидактических обучающих материалов используются современные информационные технологии, базирующиеся на специальном программном обеспечении. Например, eBookMaestro – это универсальное средство создания электронных журналов, пособий, отчётов, презентаций, опросников, книг и т.п. С помощью данного продукта в обучающие материалы могут быть включены файлы разных типов: HTML страницы, VB и Java скрипты, звуковые, графические и видео файлы и многие другие [5].

Создание качественных, обучающих видеоуроков — это целая наука, имеющая определенные принципы и законы. Для создания профессионального видеоматериала требуется системный подход. В основе системного подхода лежит рассмотрение объекта как целостного комплекса взаимосвязанных компонентов. К сожалению, в Интернете очень мало учебных пособий по созданию подобного рода видеозаписей.

Видеоурок – это какое-либо обучающее видео, в котором содержится запись происходящего на компьютере с комментариями автора.

Есть несколько стилей записи подобного урока:

- Классический. Автор записывает видео и параллельно его озвучивает.
- Современный. Запись видео производится отдельно от звука. Сначала записывается аудио часть, а уже на ее основе формируется видео. Данный метод более трудоемкий и занимает много времени.

Новичкам может показаться, что нет ничего плохого в использовании внешних источников записи – видеокамеры или других устройств. Но на практике этот способ неудобен. Качество записанного видеоматериала очень низкое и зависит от многочисленных факторов.

Видеоролики в отличном качестве получаются, когда запись ведётся непосредственно с экрана компьютера, с помощью специального программного обеспечения. В дальнейшем полученную запись можно редактировать по своему усмотрению. Работа с таким материалом будет максимально простой и удобной.

Создание видеоурока, как и любого другого видео, требует соответствующего инструментария. В первую очередь, помимо компьютера, пользователю понадобится микрофон. В данный момент существует огромный выбор микрофонов предназначенных именно для подобных записей. Для того, чтобы хоть как-то сориентироваться в таком разнообразии, были предложены три отличные модели микрофонов:

— Audio-Technica ATR2100;
— Rode Podcaster;
— Shure PG42USB.

Каждая из моделей представляет собой отдельную ценовую категорию. Безусловно дорогие модели дают более качественный звук, но правильное использование бюджетных моделей, также даст неплохой результат. Стоит отметить, что лучше выбирать USB микрофоны, так как для их использования не понадобятся дополнительные приспособления.

Также для записи видеоурока необходим софт, то есть программа с помощью которой будет осуществляться запись. Выбор софта зависит от того, какую операционную систему использует разработчик. Для Windows лучшим вариантом будет программа Camtasia Studio. Camtasia Studio – очень мощная программа при помощи которой пользователь может не только записывать видеоуроки, но и в последствии их редактировать. Программа также работает со звуком, графикой, добавлением подсказок и др.

Для операционной системы от компании Apple подойдет программа ScreenFlow, которая также имеет дополнительные возможности, но немного уступает по функционалу Camtasia Studio, предназначенная для создания и монтажа видео. Приложение содержит в себе оригинальный кодек TSCC, который очень качественно кодирует информацию при минимальных затратах системных ресурсов. В связи с этим компьютеры слабых конфигураций способны работать с данной программой [6]. Данный софт используют профессионалы в записи видеоуроков и он платный.

В интернете можно найти множество бесплатных программ и сервисов, но при помощи которых записать профессиональный видеоурок будет составлять некоторые трудности. Бесплатной альтернативой можно считать приложения FastStone Capture, CamStudio, Webimeria и другие.

Многие пользователи имеют большие экраны с высоким разрешением. Может показаться неплохой идеей записывать видеоурок в полноэкранном режиме, но сейчас пользователи все чаще выходят в интернет с мобильных устройств. Огромный кадр будет вписываться в небольшой экран гаджета, поэтому просмотр такой видеозаписи не позволит получить необходимый эффект.

Оптимальный размер кадра - 1280 x 720. Это стандартное HD разрешение и оно хорошо подходит для просмотра, как на больших экранах, так и на маленьких. Тип сжатия рекомендуется использовать - H.264. На выходе получится файл в формате MP4, который идеально подойдет для размещения в интернете. Не рекомендуется использование больших частот, таких как 25-30 кадров в секунду. Данный параметр напрямую зависит от динамики в кадре. Для видеоурока будет достаточно 15 кадров, а если записывается презентация то хватит и 5 кадров в секунду. Качество вывода записи примерно 75%.

Желательно отводить на иллюстрации 20 – 30% экранного пространства, а для презентаций эти цифры возрастают до 50 – 60%. Кроме того, имеются некоторые рекомендации, следуя которым можно сделать учебные видеоматериалы более эффективными. Эти рекомендации касаются особенностей реализации принципа визуализации, а именно:

1) располагать текст вертикальными столбцами для удобства восприятия;

2) учитывать «эффект воздействия красоты» – гармонизировать изображение;

3) создавать цветовой комфорт;

4) учитывать различное восприятие мужчин и женщин [3].

Как новичкам, так и опытным разработчикам свойственно ошибаться. После анализа достаточного количества видеоуроков были опредедены типичные ошибки при записи.

1. Плохое качество видео и звука. Нельзя назвать запись успешной, если зрителю приходится прилагать усилия, чтобы увидеть детали и разобраться в

излагаемом материале. Поэтому не нужно экономить на качестве записи, хоть это влечет за собой увеличение размера файла.

2. Автор не владеет в совершенстве темой видеоурока. Человек, который только поверхностно разобрался в определенной теме, не должен создавать видеоурок. Многие пользователи ценят свое время и им не допустимо терять его попусту. Поэтому прежде чем записать материал, автор должен основательно подготовиться.

3. Урок записан монотонно. В идеале, после просмотра видеозаписи зритель должен не просто узнать ответ на интересующий вопрос, но и получить заряд энергии и мотивации, для дальнейшего исследования в этой области.

4. Большая длительность урока. Рекомендуемая длительность урока составляет от 5 до 20 минут. Уроки более 20 минут обычному пользователю смотреть сложно. Поэтому большие записи лучше разбить на части.

Также важно помнить некоторые, на первый взгляд, несущественные детали. Например, представляться нужно грамотно и реальным именем. Когда пользователь слышит в приветствии вымышленное имя, интерес к такому уроку значительно падает. Некоторые могут посчитать урок несерьезным.

Важно наличие заставки. Заставка – короткий ролик до 10 секунд с логотипом разработчика или адресом сайта, который должен быть расположен в начале видеоурока. Заставка говорит зрителю о том, что запись готовил профессионал. Такая запись сразу вызывает доверие. Заставку можно разработать вручную или же заказать готовую. Первый вариант отнимет немало времени и усилий, но оно того стоит, ведь можно получить именно то, что наиболее ярко охарактеризует как разработчика видеоуроков, так и тему урока, а также степень владения материалом обучающего в этой области.

Для разработки есть множество приложений, позволяющих создавать эффектные анимационные ролики даже новичку в данной сфере. Например, AVS Video Editor. Основные элементы заставки – это:

- фоновый трек на 5-10 секунд;
- начальная заставка;
- конечная заставка с логотипом проекта;
- приветствие (не обязательно).

Для того, чтобы сделать разрабатываемые уроки узнаваемыми, в углу записи (обычно справа и вверху или снизу) необходимо разместить водяной знак (логотип или фамилию). Это также нужно для того, чтобы другие пользователи не выдавали вашу запись за свою. Наиболее подходит для решения такой задачи приложение Video Watermark Pro 2.5.

Нужно не забывать о том, что иногда возникает необходимость демонстрации на экране каких-либо подсказок, но злоупотреблять ими не стоит. Такие подсказки можно сделать в специальных программах.

Рабочий стол компьютера, с которого ведется запись должен содержать минимум ярлыков, чтобы не отвлекать и не пугать пользователя. Также нужно отключить все ненужные программы и сервисы. Помимо этого на время съемки рекомендуется использовать ровный, спокойный фон. Слова паразиты и паузы в обучающем материале не допустимы.

При записи звука очень часто в эфир попадают шумы. Есть два варианта, как от них избавиться: воспользоваться определенным софтом (например,