Научное издание

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

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 9.03.2015. Подписано к печати 25.02.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 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
46 (1)

Ялта
2015

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиала) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 февраля 2015 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 46. – Ч. 1. – 412 с.

Редакционная коллегия:

А. В. Глузман	**– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;**
Н. Я. Игнатенко	**– профессор, доктор педагогических наук;**
В. С. Заслуженюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Л. И. Редькина	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Г. Е. Гребенюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Н. В. Горбунова	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Е. В. Везетиу	**– кандидат педагогических наук;**
С. Д. Максименко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
Т. С. Яценко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
В. А. Семиченко	**– профессор, доктор психологических наук;**
А. В. Фурман	**– профессор, доктор психологических наук;**
Е. Ю. Пономарёва	**– профессор, кандидат психологических наук.**

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:

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

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

Для заметок

Чвала М. С. **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ВЫСОКОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА** **387**

Шушара Т. В. **ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДЕССКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА ВО ВРЕМЕНА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ** **392**

Ященко Е. В. **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ** **398**

Психология

УДК 37.064:159.922.1
студентка Бастрикова Диана Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена выявлению и теоретическому обоснованию психологических особенностей гендерных отношений в юношеском возрасте. Рассмотрение сущности и содержания гендера и гендерных отношений, его компонентов.

Ключевые слова: Гендер, гендерные отношения, дружба, любовь.

Annotation. Article is devoted to theoretical substantiation and psychological characteristics of gender relations in adolescence. Consideration of the nature and content of gender and gender relations, its components.

Keywords: Gender, gender relations, friendship, love.

Введение. Изучения гендерных отношений в рамках межличностного понимания и взаимопонимания в юношеском возрасте обусловлена необходимостью поиска путей более эффективной психологической помощи юношам и девушкам, остро переживающим жизненные проблемы, связанные с налаживанием межличностного взаимопонимания с окружающими. Термин «гендер», как известно, отражает социальные, культурные, психологические и иные особенности взаимоотношений между полами, их статусами, особыми интересами, запросами, потребностями, стратегиями.

Межличностные отношения девушек и юношей всегда интересовали множество учёных, как они строят свои отношения с друзьями, близкими людьми. Межличностные отношения давно уже являются предметом изучения многих общественных и гуманитарных наук, и это позволяет глубже понять их социальные истоки и тенденции развития.

Многие практики гендерного просвещения отмечают специфические сложности, с которыми приходится встречаться в студенческих аудиториях [3]. Они связаны с ревизией и болезненностью пересмотра личностно значимых гендерных представлений, которые затрагивают фундаментальные жизненные ценности взрослого человека.

В настоящее время гендерные исследования широко проводятся во всем мире. Этот вопрос рассматривается многими ведущими учеными-психологами, такими как Ш. Берн, Д. Майерс, И.С. Кон, И.С. Клецина, Т.В. Бендас и др.

Формулировка цели статьи. Возникновение термина «гендер» как одной из категорий социального анализа связано с именем американского психоаналитика Роберта Столера, предложившего в 1968 году использовать эту грамматическую категорию («гендер» в переводе с англ. «родовой признак»), чтобы обозначить двойственную природу пола человека, с одной стороны, как биологического, а с другой – как социокультурного феномена. Гендерные представления являются частным случаем социальных

представлений, которые формируются у каждого человека в процессе гендерной социализации. Они лежат в основе гендерно–окрашенного поведения индивидов, «гендерного дисплея» личности, суждений о природе пола и межполовых различий, соотношении ролей и статусов мужчин и женщин в обществе. Важная роль в формировании гендерных представлений у студентов.

Изложение основного материала статьи. В многочисленных определениях концепта «гендер» подчеркиваются следующие моменты.

Во-первых, гендерные характеристики социально обусловлены, они конструируются посредством социальных практик. В социологическом словаре подчеркивается, что термин «гендер» должен применяться тогда, когда речь идет о социально созданном делении общества на тех, кто относится к мужчинам, и тех, кто относится к женщинам [2, с. 109].

Во-вторых, в основе конструирования гендера лежат властные отношения, явления сегрегации и иерархии. Джоан Скотт, раскрывая содержание понятия «гендер», выделяет в нем две взаимосвязанные между собой части: «гендер – это конститутативный элемент социальных отношений, основанных на внешних различиях между полами, и гендер – это первичный способ определения отношений власти» [1, с. 42]. Расшифровывая это определение Т.В.Барчунова, обращает особое внимание на то, «что гендерные отношения - не просто социальная условность или, как принято говорить, социальная конструкция; они построены, а точнее, «замешаны» на власти, т.е. на сегрегации и иерархии. Первый важный аспект данной социальной конструкции заключается в том, что социально сконструированным иерархии и сегрегации приписывается статус естественных, а протест против них воспринимается как агрессия и нарушение порядка вещей» [4, с. 181].

В-третьих, гендерная составляющая формируется и утверждается в ситуациях социального взаимодействия. Джудит Лорбер рассматривает «гендерный статус индивида как часть общественной структуры предписанных отношений между полами, особенно структуры господства и подчинения» [5, с. 134]. По ее мнению, осознание гендерной принадлежности настолько распространено, что считается заложенным в генах, тогда как на самом деле "...гендерные различия постоянно создаются и воссоздаются именно в ходе человеческого взаимодействия" [5, с. 127-128].

Выделяют следующие гендерные характеристики личности – гендерная идентичность, гендерная роль, гендерный стереотип. Гендерная идентификация – процесс, результатом которого является гендерная идентичность – единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей гендерной роли.

Гендерная роль – совокупность прав, обязанностей, норм поведения мужчины и женщины в определенном обществе в определенное историческое время. На формирование гендерной роли существенное влияние оказывают гендерные стереотипы – стандартизированные, упрощенные представления относительно типичных для мужчин и женщин моделей поведения и черт характера, свойственные определенной культуре.

Выделяют три основных измерения гендера: индивидуальный, т.е. гендерная идентичность (например, мальчик, девочка), а также продолжающееся в течение всей последующей социализации соотнесение себя

Рудая Т. Я. **УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **329**

Собянина Г. Н. **ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ** **336**

Сырцова О. В. **СОВОКУПНОСТЬ ПОДХОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ** **343**

Теленская Д. Ю. **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО И ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА** **348**

Турчина Л. А. **ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ШКОЛАХ ФРАНЦИИ** **357**

Фурсенко Т. Ф. **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ» В ШКОЛЕ** **363**

Харькова Н. Н. **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ** **369**

Чайка Н. М. **КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА** **374**

Чалая Т. А. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ** **381**

Карпич Ю. А. **ОБУЧЕНИЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ** **272**

Койкова Э. И. **РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЖИЗНЕННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ** **277**

Кочегурная М. Ю. **КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ** **283**

Лобачева Н. А. **АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА** **288**

Малай А. А. **СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС»** **295**

Моцовкина Е. В. **АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ НАД ЖЕНЩИНАМИ** **300**

Овсянникова К. Ю. **СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И ЕЁ МЕСТО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ** **307**

Петровский В. С. **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ** **313**

Ратовская С. В. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА** **318**

Редькина Л. И. **БИБЛИЯ НА СТРАНИЦАХ «ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ»** **324**

с «женскими» и «мужскими» качествами; структурный – положение женщин и мужчин в структуре социальных институтов, включая экономику, политику, религию, образование, семью, медицину и т.д.; и символический, или культурный, гендер, т.е. то, что в каждой культуре в конкретное историческое время включается в образы «настоящий мужчина», «настоящая женщина» или женственная(ый), мужественный(ая) [6].

Основными социально-психологическими и возрастными характеристиками любого периода развития личности являются: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, сфера общения, психические новообразования, – характеризующие интеллектуальное, эмоциональное развитие и т.п. Главным в периоде юношества является личностное и профессиональное самоопределение. Существенные эмоциональные и поведенческие изменения. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением. Эмоциональные изменения в период юности во многом определяются механизмами психологической защиты, которые используют юноши и девушки в качестве способа адаптации к меняющемся внешним и внутренним условиям: рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере и т.д.

Юность характеризуется как период выраженных социальных потребностей. Потребность в дружбе, в подтверждении возможности осуществления собственного Я находит свой предмет (другого) в момент встречи друга. Главное переживание, которое ее характеризует, – это узнавание близости этого человека к себе, своему Я. Дружба – важнейший вид эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. Очень часто можно услышать мнение, что под влиянием выросшей мобильности общества, ускорения ритма жизни и расширения круга общения дружеские отношения современной молодёжи становятся более поверхностными и экстенсивными, что дружба вытесняется широкими приятельскими отношениями, основанными на общности интересов и т.д. Любовь в юношеском возрасте – это одно из важнейших событий этого возраста. Память о нем сохраняется, как правило, на всю жизнь, благодаря ярким и незнакомым переживаниям. Юношеская мечта о любви выражает, прежде всего, жажду эмоционального контакта, понимания, душевной близости.

Методы исследования гендерных отношений – интеграция социологических методов качественного исследования, проективных психологических методов, социально-психологических стандартизированных методов.

Блок методик констатирующего эксперимента: Опросник «Что я думаю о «женском» «мужском» в воспитании», тест Снайдера, методика полового дифференциала Кагана, тест «Нормы поведения мужчин и женщин».

Нами была разработана программа, направленная на формирование у юношей и девушек представлений о межличностных отношениях. Цель программы – выявить характерные особенности межличностного общения в юношеском возрасте в гендерном аспекте и подготовка учащихся к представлению проблемы отношений полов в обществе, снятие барьеров

традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин. Программа включала в себя следующие этапы: подбор и проведение методик на определение межличностного общения; интерпретация и анализ полученных результатов по методикам; выявление особенностей межличностного общения в юношеском возрасте в гендерном аспекте; рассмотрение общих представлений о межличностных отношениях; формирование базовых понятий из области психологии общения, психологии эмоций, конфликтологии, гендерной психологии, психологии отношений; развитие умения адекватного выражать свои чувства и понимать выражение чувств других людей.

Проведя исследование на студентах гуманитарного профиля, было выявлено, что понимание построения отношений у девушек и у парней разное.

Выбирая девушек для построения с ними отношений парни руководствуются следующими критериями:

1. Она должна быть симпатичной (80%). Каждый понимает красоту по-своему. Красота и внешность должны быть присуще только ей одной и выгодно отличаться от окружающей толпы девушек.
2. Характер девушки, ее поведение должны отвечать требованиям морали и порядочности. Это значит, что она не будет капризничать, кокетничать со всеми парнями, говорить и вести себя так, что другим будет за нее стыдно.
3. Девушка должна быть хозяйственной и аккуратной (100%).

Девушки же руководствуется совсем другими критериями:

1. Внешний вид (100%).
2. Положение обществе, карьера (60%).
3. Интеллект (80%).
4. Поведение (лидерство, внутренняя сила, уверенность в себе).

Отношения проходят 5 этапов. В студенческом возрасте, по исследованию, чаще всего отношения строятся на первых четырех этапах.

1. Влечение. Первый этап развития отношений. Мужчину привлекает внешность женщины, женщину – интеллект мужчины. Чувствуя симпатию к определённой женщине, мужчина продолжает чувствовать такое же физическое влечение и к другим женщинам тоже. Физическая привлекательность женщины даёт мужчине энергию, в том числе и на продолжение отношений с женщиной.
2. Неопределенность. Этап сомнения и терпения. На этой стадии мужчине свойственно сомневаться и отдаляться от женщины. Он для себя определяет своё отношение к женщине. Если женщина отреагирует адекватно и проявит терпение, то всё пройдёт гладко. Чем дальше отдалится мужчина от женщины, тем быстрее он притянется снова к ней.
3. Желание быть единственным. Третий этап развития отношений. Это желание возникает у обоих, и мужчины и женщины. Если мужчине удалось пройти стадию неопределённости, то на этом этапе, он уже точно уверен, что хочет быть именно с этой женщиной всегда. Женщине главное отреагировать правильно.
4. Душевная близость. Четвёртый этап развития отношений. Он подразумевает открытие себя для партнёра более глубоко на духовном уровне, оба чувствуют, что могут спокойно сделать это. Это более высокая степень доверия. Распространённая ошибка (её совершают в основном женщины) –

Везетиу Е. В.	**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК КАК ПРИОРИТЕТ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**208**
Габеркорн И. И.	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**212**
Гаврилина О. В.	**ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**217**
Горбунова Н. В.	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**	**223**
Горобец Д. В.	**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В РЕФОРМИРОВАННИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА**	**229**
Гришко И. В.	**КОГНИТИВНЫЙ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ ВНУТРЕННЕЙ СФЕРЫ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**	**236**
Грудьева Г. А. **Овчинникова М. В.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВНЫХ ТЕОРЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ**	**245**
Деснова И. С.	**ЛИЧНОСТНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭТАП КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**	**252**
Ефимова З. Е.	**ТОПОНИМИКА АВСТРАЛИИ**	**259**
Кадырова Л. И.	**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**265**

Султанова И. В. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА 158

Тимощук И. Г. ОБРАЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ: НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 165

Трофимович М. В. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 171

Яценко Е. И. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С АГРЕССИВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА 178

ПЕДАГОГИКА

Аметова Э. К. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА 183

Бажан З. И. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 188

Бекирова Э. Ш. РОЛЬ И МЕСТО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА 194

Бондаренко М. А. РОЛЬ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 199

Бузинская Я. М. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 205

пытаться перейти на эту стадию раньше этой. На предыдущих этапах очень важно показывать себя с лучшей стороны. А стремление показать все свои недостатки раньше достоинств будет честно, но не эффективно для отношений, часто приводит к разочарованию.

5. Помолвка. Пятый этап развития отношений. Это этап, предшествующий браку. Только на этом этапе отношений можно определить – та ли эта родственная душа, которая нужна. Только сейчас люди начинают по-настоящему любить друг друга.

До пятой стадии студенты доходят редко, так как распространённой ошибкой (её совершают в основном женщины) является желание перейти на следующую стадию раньше и быстрее, к чему юноши совсем не готовы.

Выводы. Гендер – это конститутативный элемент социальных отношений, основанных на внешних различиях между полами. Гендерные отношения – это различные формы взаимосвязи людей, как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности.

Выделяют следующие гендерные характеристики личности – гендерная идентичность, гендерная роль, гендерный стереотип. В обществе возникает система норм поведения, предписывающая выполнение определенных половых ролей и соответственно возникает довольно жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и «женское» в этом обществе.

В юношеский возрастной период довольно напряженно происходит формирование нравственного сознания, осуществляется выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения. Происходит существенная перестройка эмоциональной сферы, проявляется самостоятельность, решительность, критичность и самокритичность, выражено неприятие лицемерия, ханжества, грубости. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, с его самосознанием, с его самооценкой.

Интерес к личности противоположного пола в студенческом возрасте может быть определен как эмоционально окрашенное избирательное восприятие представителя противоположного пола, обусловленное психологическими особенностями юношеского возраста, профилем интереса и особенностями восприятия представителя противоположного пола, выражающееся в стратегиях ухаживания.

Возрастные особенности развития интереса к противоположному полу в студенческом возрасте включают мотив аффилиации с противоположным полом, психологию тендерных различий, распределение социальных ролей и психологию тендерных отношений в юношеском возрасте.

Итак, центральным понятием рассматриваемой концепции является категория «гендерные отношения»; об этом свидетельствует само название концепции «социально-психологическая концепция гендерных отношений». Эта центральная категория определяет все предметное поле изучения гендерных отношений, предполагающее необходимость анализировать гендерные отношения в контексте их встроенности в систему социально-психологических отношений.

Методы исследования гендерных отношений – интеграция социологических методов качественного исследования, проективных

психологических методов, социально-психологических стандартизированных методов.

Была разработана программа, направленная на формирование у юношей и девушек представлений о межличностных отношениях. Цель, которой выявить характерные особенности межличностного общения в юношеском возрасте в гендерном аспекте и подготовка учащихся к представлению проблемы отношений полов в обществе, снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин.

Литература:

1. Барчунова Т. В. «Эгоистический гендер», или Воспроизводство гендерной асимметрии в гендерных исследованиях // Общественные науки и современность / Т. В. Барчунова, 2002. – № 5. – с. 180-192.

2. Большой толковый социологический словарь. (Collins). Т. 1 (А-О); Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1999.

3. Воронина О. А. Основы гендерной теории и методологии // Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. – М.: МЦГИ–МВШСЭН, 2000. – 416 с.

4. Лорбер Дж. Пол как социальная категория//Альманах "THESIS" / Дж. Лорбер, 1994. Вып. 6. – с. 127-136.

5. Лорбер Дж., Фаррелл С. Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – с. 187-192.

6. Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. 2-е изд., перераб. и допол. М.: Институт социологии РАН, 1998. – 696 с.

Психология

УДК 159.964

аспирант кафедры психологии Бекетова Екатерина Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДОЛОГИЯ ГЛУБИННОГО ПОЗНАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ПОСРЕДСТВОМ ТАТУИРОВОК

Аннотация. Статья раскрывает методологические основы глубинного познания татуировок с позиции психодинамического подхода. Анализ научной литературы позволил представить тату в трёх параметрах: феномен, категорию и выбор человека. В глубинно-психологическом аспекте тату рассматривается как визуализированный самопрезентант психики субъекта. Описываются психокоррекционные методы работы с использованием иллюстраций тату.

Ключевые слова: татуировка, методология, глубинное познание, активное социально-психологическое познание (АСПП), бессознательное.

Annotation. Article presents a methodology of depth cognition of tatoos from the perspective of psychodynamic paradigm. The analysis of scientific literature allowed to submit a tattoo in three guises: as a phenomenon, category and choice of

Киреева У. В. РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ **69**

Ковалевская А. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ **75**

Кузьмина Р. И.
Кутина Э. Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТЕЙ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ **81**

Латышева М. А. ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ **94**

Мартынюк О. Б.
Сердюк А. А. ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ **100**

Некрут Т. В. СВЯЗЬ АКМЕОЛОГИИ С ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЕЙ **112**

Пономарёва Е. Ю. ВОЗРАСТНОЙ КРИЗИС ПОДРОСТКА: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ **121**

Репная Я. А. СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ СТУДЕНЧЕСТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **131**

Рязанова Г. А. ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ **138**

Савельева-Рат Е. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ **143**

Смайлова С. А. КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АНОЗОГНОЗИЧЕСКОГО ДЕФЕКТА ПРИ ПСИХИЧЕСКИХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ В РЕЗУЛЬТАТЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ **149**

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Бастрикова Д. Ю.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**	**3**
Бекетова Е. С.	**МЕТОДОЛОГИЯ ГЛУБИННОГО ПОЗНАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ПОСРЕДСТВОМ ТАТУИРОВОК**	**8**
Богданова Н. Н.	**ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СУБЪЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛЕЙ ИЗ КАМНЕЙ**	**16**
Бруннер Е. Ю.	**ПОКАЗАТЕЛИ ВНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**	**24**
Бруннер Е. Ю. Иванова Е. А.	**ЭВОЛЮЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА**	**30**
Велешко Е. Н.	**К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ**	**38**
Головань М. А.	**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ**	**43**
Голуб Т. Н.	**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ**	**48**
Данилова Т. Н.	**ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СУПРУЖЕСКУЮ ИЗМЕНУ**	**55**
Землякова М. А.	**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**	**62**

the person. From the depth-psychological aspect the tattoo is considered as visualized self-praesentant of the psyche of the subject. It is described psychocorrection methods by means of illustrated tattoo.

Keywords: tattoo, methodology, depth cognition, active socio-psychological cognition (ASPC), unconscious.

Введение. Современные тенденции развития искусства татуировки актуализируют поиск адекватных психологических методов изучения их обусловленности, что является целью данной статьи. Представленные в научной литературе исследования татуировок можно классифицировать по трём параметрам: категория, феномен и выбор человека. Тату как *категория* – наиболее общая и простейшая форма действительности, высказываний и понятий [6]. Тату презентуется как обобщённое понятие включающее в себя краткое и одновременно ёмкое определение: «татуировка-происходит от таитянского «та» – картинка, «ату» – дух»» [4, с. 3]. Предполагает единение в себе как материального (сознательного) так и идеального (духовного, бессознательного). В исследованиях В. Барановского татуировка считается «… синонимом таинственной, противоправной деятельности…» [1, с. 10]. Подлинное содержание символики татуировок представляющих целостную психику (в единстве сознания и бессознательного) не известно субъекту, что связано с невозможностью прямого познания бессознательной сферы.

Татуировка как *феномен* (явление) рассматривается исследователями как: мифологическое содержание и архетипические образы коллективного бессознательного (Дж. Э. Андерсон); способ выражения внутреннего «Я» (Е. Н. Грицак); послания наполненные духовными и моральными значениями (Дж. Э. Раш); взаимосвязь татуировки и прошлого человека (Н. Хант); неотъемлемая часть культурный (В. Д. Косулин, К. Леви-Строс, С. Ч. Лим, М. Б. Медникова, А. Н. Мещеряков, Ж. Монтадон, О. О. Петрова, Д. Позднеев, А. Ф. Старцев); проявление тенденции к психологической импотенции и смерти (И. В. Калашник); наполненность сюжетов тату механизмами символизации (Е. А. Бабенко).

Тату как *выбор человека* исследуется в аспекте: универсальной традиции (М. Б. Медникова); социального «письма» (О. А. Шнырёва); обезображивания (В. А. Путинцев); самоповреждения (С. И. Ворошилин), (Н. А. Польская); идентификации и социализации (Е. В. Малахова), (С. Джеффриз); социальной регуляции и психологической саморегуляции (Л. Кларк и М. Виттакер); криминальной субкультуры (Ю. П. Дубягин, О. П. Дубягина, Ч. Ломброзо, В. Ф. Пирожков, Е. В. Письменный, А. М. Столяренко и др.).

Обобщение и классификация изученных в разных научных областях характеристик татуировок позволяет определить, что вне поля исследовательского внимания остаётся глубинно-психологический анализ внутренних детерминант их нанесения.

Формулировка цели статьи. Раскрыть методологические основы глубинного познания психического используя иллюстрации татуировок.

Изложение основного материала. Методология представляет «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [6, с. 364], в которой теоретическая часть направлена к модели идеального знания, а практическая – к набору приёмов и способов его достижения.

Теоретический аспект татуировок раскрыт во многих научных исследованиях, но познание глубинно-психологического содержание сюжетов тату осложнено существующими классификациями (Л. А. Мельяненкова), которые односторонне определяют их значения через сферу сознания, при игнорировании бессознательного. Необходимость восполнения этого пробела обусловила данное исследование. Основой статьи является психодинамическая парадигма академика НАПН Украины Т. С. Яценко и метод активное социально-психологическое познание (АСПП). Метод АСПП ориентируется на целостное познание психики в единстве сфер сознания и бессознательного.

Психика интегрирует в себе сознание, функционирующее по законам предметного мира, и бессознательное, которое соответствует основным законам устройства Вселенной, в частности: симультанность – слияние во времени и пространстве (вне пола, пространства и времени); наличие непринуждённо-сложившегося порядка, (континуума) проявлений процессов предсознания при хаотичности импульсов Ид; системность и голографичность (каждая частица содержит в себе целое) устройства психического при его логической упорядоченности и др. [9]. Глубинное познание психики должно основываться на знании функциональных особенностей бессознательной сферы, которая отличается от сознания по параметрам [2]: условность – нормативность; символичность – знаковость; объективность – субъективность; симультанность (слитность, одновременность) – дискретность (прерывистость, раздельность); иррациональность – рациональность; вне времени и пространства – темпоральность и топика, то есть существование во времени и локализация в пространстве.

В современном мире татуирование не является необходимым культурно-социальным фактором как в древних племенах, а является индивидуальным предпочтением субъекта связанным со спецификой личностной проблемы (стабилизированного внутреннего противоречия). К проявлениям личностной проблемы можно отнести: ощущение дисгармонии внутреннего мира; агрессивность как следствие заблокированной возможности выражения конструктивных чувств; тревожность и немотивированный страх; актуализация чувства неполноценности; эгоцентризм, сосредоточенность на личностных проблемах и интересах собственного «Я»; пассивность и блокирование творческого потенциала, способности к рефлексии и саморефлексии, отображение объективной реальности и других людей; депрессивные и аффективные состояния психики [10]. Разрешение личностной проблемы возможно лишь при осознании истоков её возникновения. Глубинное познание ориентировано на выявление и нивелирование дезинтегративных процессов в психике, проявляющихся в противоречивости поведения.

Глубинные мотивы имеют перспективу частичной реализации, ассимилируясь с условными ценностями (ценности «обслуживающие» интересы идеализированного «Я» субъекта), которые содержат и одновременно маскируют латентное содержание бессознательного. Условные ценности связаны с феноменом закрытости к новому опыту, что приобретает силу вследствие идеализации «Я», как вынужденное отступление от реальности [11]. В частности, нанесение татуировок, как условная ценность, сопровождается ожиданием подтверждения достоинств идеализированного

интересов» [1]. Данные задания студенты выполняют, используя разные системы учебников. На практических занятиях они проигрывают фрагменты урока, демонстрируя возможности различных комплектов.

Изменениям также подверглась тематика выпускных квалификационных работ: «Технология постановки проектировочных задач»; «Формирование УУД на основе типовых задач», «Обучение младших школьников умению строить умозаключения в процессе учебных дискуссий», «Обучение младших школьников методам информационного поиска при работе со справочной литературой», «Групповая работа как средство формирования у младших школьников умений планирования учебной работы».

Выводы. Таким образом, наше теоретическое исследование и практический опыт показывают, что инновационная деятельность современного учителя в условиях модернизации образования получила свое активное развитие и играет фундаментальное значение. Именно в связи с этим содержание, структура, способы подачи материала, организация аудиторной и самостоятельной работы в условиях инновационной деятельности нацелены на обеспечение овладения студентами предметным содержанием в форме учебно-профессиональной деятельности и обязательно связаны с изменениями в современной начальной школе.

Литература:

1. Зайцева Л. А. Технология выполнения проектного задания и критерии его оценивания: учеб.-метод. пособие для студентов пед. вузов. / Л. А. Зайцева – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – 250 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06 октября 2009 г. № 373 в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241. от 22 сентября 2011 г. № 2357.: минобрнауки.рф/документы/922

3. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения / под общ. ред. проф. Р.Г. Чураковой. – М.: Академкнига, 2011. – 184 с.

4. Сергеев Н. К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н. К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 66-73.

5. Управление введением федерального государственного образовательного стандарта. Начальная школа / под общ. ред. Р. Г. Чураковой. – М.: Академкнига, 2011. – 128 с.

6. Концептуальные основы развивающей личностно-ориентированной дидактической системы обучения «Перспективная начальная школа» / Р. Г. Чуракова, Н. А. Чуракова, О. А. Захарова, А. М. Соломатин – М.: Академкнига, 2012. – 280 с.

7. Щуринова И.А. Развитие учебной деятельности студентов как фактор формирования их профессиональных компетенций / И.А. Щуринова // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: Моногр. / ред.: А. А. Орлова, В. В. Грачева. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2012. – С.217-234.

В следствии чего, исключается воспроизведение программного материала без представления о том, какое он занимает место в будущей профессии и с какой педагогической задачей он связан. Контекстный и проектный подходы становятся ведущими принципами, процесс усвоения содержания начинается с распознавания и идентификации профессиональной проблемы.

Вместо традиционного приоритета словесного знания приходит знание о том, «как работает» педагогическая или инновационная методическая идея. Вместо традиционного представления о целях и средствах профессионального действия у студента появляется знание вариантов, умение их комбинировать и находить новые решения [4]. Например, сегодня для начальной школы Министерство образования и науки Российской Федерации выделило системы учебников, рекомендованные к использованию в образовательном процессе: «Начальная школа XXI века», «Перспектива», «Школа России», «Перспективная начальная школа» и др.

Преподаватели, готовя студентов к инновационной деятельности, пользуются принципом контекстного рассмотрения учебного материала в рамках будущей профессии. Они организуют деятельность студентов по группам, предлагая им охарактеризовать особенности учебников; показать, какие гарантии в реализации стандарта второго поколения системы учебников предоставляют педагогам, родителям и ученикам; зафиксировать отличительные особенности комплектов; рассмотреть механизмы реализации программы формирования универсальных учебных действий; проанализировать условия для развития мотивации, самообразования и формирования у учащихся приёмов исследовательской деятельности.

Кафедра педагогики, психологии и инклюзивного образования ГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ИППИО в рамках подготовки студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование», включила в дисциплины, «Основы педагогического мастерства», «Формирование опытно исследовательской деятельности младших школьников», «Индивидуализация и дифференциация обучения младших школьников» для углубления знаний будущих учителей начальных классов о содержании, структуре и способах подачи учебного материала в условиях инновационной деятельности следующие темы: «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», «Системно-деятельностный подход в обучении», «Система работы учителя по формированию ИКТ-компетентности школьника при изучении различных дисциплин».

В следствии чего специально разработанные проектные задания, презентации, уроки, практические и самостоятельные позволяют актуализировать и обобщать знания студентов о сущности системно-деятельностного подхода, являющегося методологической основой ФГОС: «Разработайте конспект урока математики, в ходе которого учащиеся научатся осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые); «Разработайте конспект урока математики, в ходе которого у учащихся будут формироваться умения формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения

«Я», под влиянием психологической защиты, направленных на реализацию инфантильных (глубинных) интересов субъекта.

Мы опираемся на открытые З. Фрейдом механизмы психологической защиты. Т. С. Яценко основываясь на исследованиях З. Фрейда определила две формы психологический защит [11]: *периферийная* (ситуативная) имеет социально-адаптивный характер и интегрирует в себе ценности социума; *базальная* – несёт в себе семантическую (когнитивную) нагрузку, что определяется целесообразностью и упорядоченностью внутренней активности бессознательного в соответствии с незавершёнными делами детства. Два вида защит взаимосвязаны друг с другом. Если для сознания существует идеал «Я», который может осознанно провозглашаться субъектом, то для бессознательного существует сила «Я», которая интегрируется с когнитивным уровнем психики через условные ценности [10].

В семантическом (смысловом) ракурсе базальная форма защиты определяется эдипальной зависимостью субъекта, импульсы которой влияют на «силу» вытеснений и их приоритетность в процессах импликативного структурирования психики. Бессознательное не попадает в поле зрения сознания и не подлежит прямому изучению и влиянию человека, его смысл заявляет о себе в ревности, зависти, чувстве вины и неполноценности, амбивалентности эмоциональных переживаний. Эдипальная зависимость стремится к реализации через базальные формы защит, в условиях интеграции с ситуативными их формами, имеющими направленность на просоциальную реализацию. З. Фрейд в работе «Тотем и табу» [7] писал, что примитивный человек татуирует на своём теле изображение тотемного животного, подчёркивая родство с ним, как с праотцом (тотемом). Тату тотемного животного является способом идентификации, социализации и единения с первичным либидным объектом. З. Фрейд подчёркивал: «... мы берём за основу массовую психику, в которой происходят те же душевные процессы, что и в жизни отдельного человека» [7, с. 249]. Не только сюжеты тату наполнены архетипическим смыслом, но и сам процесс нанесения, как самонаказание (боль при татуировании) за опосредованное чувственное приближение к табуированному субъекту (праотцу).

Архаичность татуирования связана с архетипом как врождённой структурой, которой имманентно присущ опыт поколений [6]. Философский словарь определяет архетип как «готовность снова и снова репродуцировать одни и те же или же сходные представления» [5, с. 57], что объясняет наличие большого количества татуировок у одного и того же субъекта со сходной архетипической символикой. В позднеантичной философии архетип рассматривался как – первообраз, идея [5]. В психологию данный термин был введён К. Г. Юнгом как: «изначальные, врождённые психические структуры, первичные схемы образов фантазии, содержащиеся в так называемом коллективном бессознательном и априорно формирующие активность воображения; лежащие в основе общечеловеческой символике» [6, с. 39]. Архаический психический «осадок» повторяющихся жизненных ситуаций, задач и переживаний человека, под воздействием кризисных ситуаций социальной жизни [5], что объясняет частое нанесение тату с оттенком перерождения или завершения образа. Д. С. Дроздова указывает на особенность интеграции универсальных параметров архетипа с индивидуальными как следствие его интегрированности (сращенности) с

инстанциями целостной психики. Архетип позволяет приблизиться к объективному в функционировании психического (благодаря своей универсальности) и одновременно способствует проявлению индивидуальной неповторимости психики через собственную подчинённость; архетип когнитивно нагружен благодаря причастности к феномену «дорефлексивное», которому характерно неосознаваемое обобщение и «осубъективирование» образа в его смысловой сущности [3]. Архетипическая нагруженность татуировок указывает на символическую презентацию наиболее эмотивно значимого опыта субъекта. Это открывает новые перспективы теоретического и практического исследования татуировки и использования её для познания целостной психики субъекта.

Особую значимость в контексте данного исследования приобретают категории «статика» и «динамика» как основные характеристики функционирования психического. Динамика отождествляется с движением, действием, а статика – недвижимым, неизменным с сохранением равновесия определённой системы [10]. В психоанализе статичность презентуется в тенденции закрепления пережитого опыта, отношений с либидными объектами и стереотипного поведения – фиксация, что оказывает влияние на дальнейшую жизнь. Фиксации возникают в следствие драматических переживаний, на латентном уровне формируются определённые стабилизированные акценты, связанные с личностной проблемой (стабилизированные противоречия), которая проявляется в символике татуировок, тем самым напоминает травмирующую ситуацию. Динамика нанесения новых тату не изменяет стабилизированное внутреннее противоречие психики субъекта. Внутренние изменения субъекта побуждают к модификации образа тату, с помощью добавления символов или перекрытия её новыми.

Познание бессознательных внутренних стабилизированных противоречий возможно только через сознание, с учётом функциональных особенностей первого, что становится возможным при создании спонтанных условий опредмечивания (наделения предмета личностными характеристиками) субъектом собственной психики, используя метафорические средства (рисунок, тату, камни и др.). Исходя из понимания функционирования психического по законам холистичности (общность законов материальной и духовной реальности), Т. С. Яценко указывает, что: «использование опредмеченных средств (включая неавторский рисунок), в процессе глубинного познания, способствует символизации, то есть перекодированию латентных смыслов в материализованные формы, доступны «исследованию в евклидовом пространстве»» [2, с. 9]. В процессе материализации задействованы механизмы воображения, способствующие интеграции внутренней, чувственной и мнимой реальности в интегративно-опредмеченную внешнюю целостность (рисунок, тату). Таким образом, татуировки выступают одним из способов перекодировки глубинных смыслов психики в ощутимую, предметную форму, символически выражающую единство сфер сознательного и бессознательного.

Психика в её целостности знает всё и одновременно не знает, то есть сознание не знает того, что знает бессознательное. З. Фрейд подчёркивал, что: «он (*Е. Б.* - субъект) только не знает о своём знании и поэтому настаивает на своём незнании <...> в душе человека могут происходить явления, по сути ему известные, хотя он может ничего не знать о них» [8, с. 86]. Таким образом,

преобладает направленность на успех; широко используется самооценка и взаимооценка; домашнее задание предполагает возможность выбора способа его выполнения, а также использование творчества ученика, что может послужить оснащением следующего урока [2].

Именно поэтому личностно-ориентированный подход, где акцент учителя переносится на усилия и способности каждого ребенка строить собственное обучение, становиться одной из важнейших особенностей инновационной деятельности. В крайне сложном процессе обучения ключевым моментом является конструирование понимания. Для учителей, работающих по личностно ориентированной технологии, в центре обучения находится ребенок. И поэтому они придают особое значение созданию адекватной Среды обучения. Учителя должны приглашать учеников испытывать на собственном опыте богатство мира, помогать ученикам, задавать собственные вопросы и искать на них ответы, и ставить им задачи, которые развивали бы в детях понимание сложности мира.

В связи с чем, в современных условиях обучение рассматривается не только как системное средство «совершенствования» человека, но и как стратегия постоянного обновления методов и повышения эффективности всех видов деятельности. Организации, которые не обучаются в условиях быстрых перемен внешней среды, неспособны качественно и надежно управлять собственным развитием. Построение системы обучения в процессе деятельности (обучение в процессе выполнения задач) получило название организационного обучения [3]. В основе построения системы организационного обучения лежит интеграция двух технологических требований: приоритетное внимание групповому обучению и предметному обучению на конкретном материале. В практике организационного обучения сложилось так называемых два поколения инновационных форм. К основным инновационным формам обучения первого поколения можно отнести: разбор ситуаций (инцидентов), разбор документов и «ролевой театр» (розыгрыш ролей).

К инновационным формам второго поколения относятся: планирование сценариев, «зона тренировки», управление знаниями и составление карт и др. К числу инновационных уроков также можно отнести и интегрированные уроки, которые проводятся одновременно по двум-трем учебным предметам. Получают распространение уроки-состязания, уроки-конкурсы, на которых учащиеся соревнуются в умении решать задачи по математике. Проводятся уроки-викторины по определению победителей в знании истории, географии и других предметов. Иногда на уроках применяются игровые методики, практикуются мини-дискуссии по вопросам, которые ставятся учителями или самими учащимися.

Все выше перечисленные инновационные изменения в начальной школе, безусловно, требуют серьезных изменений в системе педагогического образования. Именно поэтому учебная деятельность студентов в современных условиях, считает И.А. Щуринова, должна быть направлена на решение определенных учебных задач. Важной характеристикой учебной задачи является овладение студентами теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. В мотивах учебных действий конкретизируется потребность учебной деятельности, т.е. общее стремление обучающихся направляется на овладение вполне определенным общим способом решения некоторого класса профессиональных задач [7].

Мы не загоняем детей в определённые рамки, даём возможность высказаться всем. И это привычно после детского сада, привычно, что делается в школе. Сейчас у нас есть возможность поиграть, и та деятельность, которая была ведущей в дошкольном возрасте, сейчас также с ними. Поэтому им легко адаптироваться, легко в школе, нравится ходить в школу. Именно при помощи игровой деятельности ребёнок с увлечением занимается и сложными предметами. Математика, окружающий мир, русский язык – эти предметы не ушли, они остались, их познают через игру.

В рамках ФГОС формируется новый подход, который направлен на развитие способностей каждого ребёнка, на формирование личности, готовности к жизни в современном обществе. Учитель выступает в роли режиссера учебного процесса. Он мотивирует школьников к принятию решения, корректирует их действия и ищет способы включить в работу каждого ученика.

В связи с этим содержание уроков должно обеспечивать формирование личностных, метапредметных и предметных результатов. Учитель в процессе формирования этих результатов ориентируется на универсальные учебные действия (УУД): регулятивные УУД (целеполагание, планирование и осуществление учебных действий, прогнозирование, контроль и самоконтроль, коррекция, оценка, саморегуляция); познавательные УУД (общеучебные, знаково-символические, информационные, логические); коммуникативные УУД (инициативное сотрудничество, планирование учебного сотрудничества, взаимодействие, управление коммуникацией).

Именно поэтому меняется и технология учебного процесса в школе. Акцентируется внимание на работе учащихся начальных классов с разными источниками информации (учебник, хрестоматия, рабочая тетрадь, словари, научно-популярные и художественные книги, журналы и газеты); на взаимодействие в сотрудничестве (в малой и большой учебной группе) в разном качестве (ведущего, ведомого, организатора учебной деятельности); на выполнение опытов, практико-ориентированных проектов; решение задач, связанных с конкретными жизненными ситуациями; на самостоятельную деятельность, понимаемую как работа по самообразованию (важнейшее умение в интеллектуальном развитии школьника) [6].

В рамках требований стандарта меняются подходы к организации урока: ученик становится носителем субъектного опыта, участвует в организации и анализе урока, учитывается его мнение при планировании последующих уроков. Урок представляет собой серию учебных ситуаций, развивающихся в соответствии с инициативой учащихся. Учитель при планировании времени урока предусматривает возможность гибкого изменения временных рамок для обсуждения, дискуссии, оговаривая при этом с учащимися план урока; на уроке учитель отмечает (наблюдает) индивидуальные предпочтения учащихся в работе с учебным материалом (для составления индивидуального учебного профиля школьника); учитель разрабатывает и использует на уроке дидактический материал различного типа и уровня сложности, позволяющий реально учитывать психофизиологические особенности учащихся; преобладают методы проблемного обучения, ориентированные на активизацию самостоятельности детей. Учитель и ученики оценивают не только результат деятельности, но и ее процесс (оригинальность, самобытность, своеобразие). Ученик сравнивается сам с собой, а не с другими,

З. Фрейд указывал на нарушенный информационный обмен между сознанием и бессознательным. Психокоррекционная работа по методу АСПП направлена на налаживание взаимосвязей между двумя сферами психики (сознание и бессознательное), что способствует оптимизации психической жизни субъекта.

Специфика инструментария глубинного познания татуировок катализирует спонтанную активность поведения респондента в соответствии с имманентно присущей психике энергетической направленностью, обусловленной бессознательной сферой [2]. Процесс рисования тату наполнен бессознательными мотивами, которые проявляются в механизмах символизации (переноса, замещения, компенсации, проективной идентификации и др.) [3]. Механизмы символизации маскируют латентное содержание тату, сохраняя информационные эквиваленты (т.е. неосознаваемых смыслов) психики, и одновременно, раскрывают его (содержание) за счёт искажений объективно-предметной реальности.

Предпосылками глубинного познания психики посредством тату [2, 9, 10-12] является обеспечение организационно-методических групповых принципов. Процесс глубинно-коррекционной работы построен на: общении в параметрах «человек-человек»; обращении на «ты», нивелируя социально-статусные правила поведения в формате групповой работы; отсутствии оценочных суждений, критики, поощрений и наказаний, что благоприятно влияет на татуированных людей подверженных социальному осуждению, а также создаёт положительную атмосферу поддержки и защищённости; функционировании группы в параметрах «здесь и сейчас», что предполагает ориентацию на ситуативно-возникающие чувства, ассоциации, образы, высказывания; спонтанности и непринуждённости поведения субъекта, что связано с перспективами познания внутренней детерминированности психики (согласно взглядам З. Фрейда для познания бессознательной сферы психики необходимо обеспечить условия для актуализации спонтанности и непроизвольности поведения анализанда). Принципы нивелируют ситуативные формы психологических защит (целью которых является адаптация человека) и влияние Супер-Эго на поведенческую активность субъекта, что способствует объединению группы и эффективному психокоррекционному процессу.

Психокоррекционная работа имеет процессуальный характер, то есть предполагает единство диагностики и коррекции, что становится возможным благодаря диалогическому взаимодействию (психолог – респондент). Диалогическое взаимодействие – это, прежде всего, «… подготовка к интерпретации (путём накопления поведенческого материала), к познанию, к обобщению и анализу» [9, с. 11]. Учитывая вышеуказанные функциональные особенности сознания и бессознательного, психолог, в процессе диалога с респондентом, встраивается в естественный порядок имплицитной заданности психического. В каждом коммуникате (вопрос – ответ) присутствует как диагностика, так и коррекция за счёт частичных положительных дезинтеграций (ослабление иллюзорных представлений), порождающих вторичные интеграции психики на более высоком уровне развития субъекта [9]. Взаимодействие в системе «психолог – респондент» осуществляется пошагово, многоуровнево, в единстве положительно-дезинтеграционных и вторично-интеграционных процессов. Побудительная сила вопросов психолога зависит от их диагностической состоятельности, обусловленной не только сиюминутно происходящим, но и встраиванием их в импликативный порядок психики,

разворачивающийся в континууме непроизвольной активности субъекта. Диагностичность вопросов зависит от учёта всего предшествующего поведенческого материала в его вероятностно-прогностическом аспекте. Вопросы вызывают у анализанда (респондента) приток энергии, при сохранении продольной логичности спонтанного поведения, это может быть косвенным свидетельством продуктивности диалогического взаимодействия [12].

Глубинная психокоррекция обеспечивает *положительную дезинтеграцию и вторичную интеграцию психики на более высоком уровне развития субъекта*. Положительная дезинтеграция способствует объективированию и нивелированию отступлений от реальности (расхождение между намерениями и действиями). Это становится возможным благодаря выявлению внутреннего порядка психики, способствующего диагностике личностных проблем субъекта. Положительная дезинтеграция предполагает не только эмпирическое выявление отступлений от реальности, благодаря диагностике, но и коррекцию путём ослабления ложных позиций когнитивного базиса автоматизированных форм психологических защит. Это способствует восстановлению информационных взаимосвязей между сознанием и бессознательным за счёт расширения самосознания субъекта. Последнее расширяет и усиливает интеграционные возможности психики в достижении более высокого уровня её развития, что обеспечивается психикой автономно.

Новизна разработанной нами психокоррекционной методики работы с рисунком «Моё тату» или нанесённой татуировкой заключается в раскрытии индивидуальной смысловой нагрузки изображённого сюжета. Участникам группы АСПП предлагается нарисовать собственное тату, независимо от отношения к факту его нанесения. Практикуется как работа с готовыми иллюстрациями татуировок – субъект выбирает из представленных иллюстраций то изображение (образ), которое он «мог бы нанести» себе, так и работа с уже нанесённым тату. Иллюстрациям тату присуща эмотивная насыщенность, обобщённость и глубинно-психологическое неосознаваемое содержание. За сознательной целью нанесения тату, стоят бессознательные мотивы, императив которых побуждает субъекта к выбору сюжетов тату. Татуировка выступает одним из способов проявления и символизации бессознательной сферы личности, которая заявляет о неразрешённых внутренних противоречиях, и «обеспечивает» человека сюжетом и темой тату. В замаскированном виде тату представляет важное, не всегда осознанное субъектом содержание, подтверждая глубинно-психологическую его обусловленность. Объективирование глубинного смысла тату нивелирует тенденцию к его нанесению.

Выводы: методология глубинного познания психического посредством татуировок включает следующие специфические аспекты:

1. Ориентация на оказание помощи субъекту в раскрытии внутренних противоречий его психики, которые обуславливают личностную проблему, что является причиной нанесения рисунков на тело.

2. Познание глубинного (бессознательного) смысла татуировок представляет собой приближение к объективной, дорефлексивной (внеопытной) реальности, содержание которой объективируется в архетипической символике, что отличает психодинамическую методологию от других психологических средств познания семантики тату и её влияние на носителя.

созидателей деятельности. Начальная школа имеет самостоятельные задачи, содержание, методы и средства, которые исходят из физиологических, психологических и физических особенностей младших школьников и которые должны учитываться в управлении образовательным процессом. Учитель ставит цели, диагностирует, прогнозирует, проектирует и планирует учебную деятельность, выполняет информационную, организационную, оценочную, контрольную и корректирующую функции. Инновационная деятельность определяет новое содержание этих функций, обусловленное изменениями, которые вводит ФГОС [5].

Прежде, чем внедрить идею подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности следует уделить внимание содержанию его подготовки.

В педагогической науке использование моделирования в подготовке специалистов имеет три аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено будущими специалистами в результате обучения в вузе, тем методом познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможна полноценная подготовка будущего специалиста. В-третьих, модели, составленные на основе знаково-символических средств, наглядно представляют нам всю педагогическую систему подготовки специалистов, полученную в результате и на основе создания мысленных (абстрактных) образов.

С другой стороны, построение модели процесса подготовки специалистов дает возможность: а) систематизировать на уровне категорий все понятия, входящие в систему подготовки будущих учителей на конкретной специальности; б) обобщить наблюдаемые педагогические явления, увидеть наглядно их структуру и структурные взаимосвязи и взаимовлияния; в) на уровне абстрагирования провести мысленный эксперимент, тем самым избежать недочетов и ошибок в проведении констатирующего педагогического эксперимента; г) сравнить новую модель с другими моделями в целях выявления общего и особенного, оригинального и устаревшего, зрелого и того, что находится еще в стадии развития; д) установить преемственность в подготовке специалистов, традиционность и мн.др.

Именно поэтому важным документом в начальной школе, сегодня является основная образовательная программа, которая предусматривает достижение планируемых результатов всеми обучающимися, создание условий для образования детей с особыми образовательными потребностями на основе уровнего подхода в обучении, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания [3].

Но следует отметить, что отличие новых стандартов в системно-деятельном подходе. В основе подхода ребёнок воспринимает мир через деятельность. Деятельность должна стать основой обучения ребёнка. Уйти от монологичной речи учителя, прийти к тому , чтобы ребёнок получает знания, добывает и его деятельность соприкасается с новыми знаниями.

Деятельность учителя и ребёнка стала совершенно другой, функция учителя изменилась полностью. Учитель лишь сопровождает ребёнка. На первом уроке ребёнок должен почувствовать себя хозяином урока, что он может ответить, когда ответить, нет скованности.

Педагогика

УДК 371.13:001.895

студентка 61/2-НО группы Ященко Елена Владимировна
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, старший преподаватель Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема инновационной деятельности учителя начальных классов в связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов. Показано, как меняется содержание и технологии подготовки будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе в новых условиях.

Ключевые слова: инновационная деятельность, учитель начальных классов, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в школе, инновационный урок, подготовка будущего учителя в вузе, учебные проектные задания, инновационное содержание педагогических дисциплин

Annotation. This article deals with the problem of innovation activities of primary school teachers in connection with the implementation of the federal state educational standards. Shows how the content and technology of preparation of future primary school teachers in pedagogical high school in the new environment.

Keywords: innovation activity, a primary school teacher, the introduction of the federal state educational standards in schools, innovative lesson preparation of the future teacher in high school, educational project assignments, innovative content and pedagogical disciplines.

Введение. Современный уровень развития российской экономики требует от системы образования подготовки специалистов с глубокими знаниями, готовых решать профессиональные задачи в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительной, организационно-управленческой деятельности, владеющих инновационными технологиями воспитания и обучения подрастающего поколения. Лишь это позволит современному учителю широко и гибко использовать разнообразные инновационные формы, средства и методы его преподавания. Только тогда школьные программы могут содержать живой, подвижный, ориентированный на ребенка, соотнесенный с его способностями блок знаний, а обучение станет саморазвивающимся, самосовершенствуемым, постоянно обновляющим информацию процессом.

Цель статьи: рассмотреть проблему подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в школе.

Изложение основного материала. Внедрение в начальную школу ФГОС усиливают роль «стартового» образования, в рамках которого закладывается основа воспитания свободных, творческих и мыслящих людей, готовых

3. Тату содержит специфическую семантическую нагрузку и соотносится субъектом с собственным телом, что нивелирует факт его нанесения на время групповой работы.

4. Метафорично-опредмеченные формы татуировок раскрываются в процессе объективирования смысловой нагрузки их эмотивного «оживления» в диалоге «психолог – респондент».

5. Сюжеты тату наполнены индивидуально-неповторимым содержанием, выражающим внутреннее психологическое неблагополучие субъекта.

Литература:

1. Барановский В. Искусство татуировки / Барановский В. Сост. – М.: «Славянский дом книги», 2002. – 373 с.
2. Галушко Л. Я. / Розвиток психодинамічної парадигми та методу АСПП / Л. Я. Галушко, Н. В. Дметерко, І. В. Євтушенко, О. Г. Максименко, О. В. Педченко, О. М. Поляничко, Л. Г. Туз, О. М. Усатенко; наук. ред. Яценко Т. С. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 33 (57). – С. 6 – 20
3. Дроздова Д. С. Індивідуальні особливості архетипної символіки (глибинно-психологічний аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Дроздова Діана Сергіївна. – К., 2013. – 20 с.
4. Косулин В. Д. Искусство татуировки / Составитель В. Д. Косулин. – СПб.: ООО Золотой век, ООО Диамант, 2001. – 288 с.
5. Философский словарь / Сост. И. В. Андрющенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба. – К.: Изд. А. С. К., 2006. – 1056 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильечев [и др.]; гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Фрейд З. Тотем и табу / З. Фрейд. пер. с нем. М. В. Вульфа. – СПб.: Издательский дом Азбука-классика, 2008. – 256 с.
8. Фрейд З. О психоанализе. Лекции / З. Фрейд: Пер. М. В. Вульф. – Мн.: ООО Харвест, 2007. – 416 с.
9. Яценко Т. С. Использование визуализированной самопрезентации субъекта в глубинном познании психики / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 40 (64). С. 40 – 53.
10. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Авраменко та ін.; За ред. Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.
11. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк.., 2006. – 382 с.
12. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2014. – 394 с.

Психология

УДК 159.964

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

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СУБЪЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛЕЙ ИЗ КАМНЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей динамики личностных изменений субъекта глубинного познания. Глубинное познание предполагает развитие социально-перцептивного интеллекта и рефлексивных знаний субъекта, что открывает перспективы самосовершенствования личности в разных сферах общения.

Ключевые слова: динамика, самоизменения, саморефлексия, глубинное познание, метод активного социально-психологического познания (АСПП).

Annotation. The article is devoted to study the characteristics of the dynamics of personal changes of the subject in depth cognition. The depth cognition involves the development of social and perceptual intelligence and reflexive knowledge of the subject, opens up prospects for self-identity in various areas of communication.

Keywords: dynamics, self-transformation, self-reflection, in-depth cognition, active social and psychological cognition method (ASPC).

Введение. Психокоррекционная практика глубинного направления в рамках психодинамической теории по методу активного социально-психологического познания (АСПП), разработанного академиком НАПН Украины Т. С. Яценко, убеждает в том, что психике присуща функциональная закономерность. Данная закономерность проявляется в динамике психической организации в ее целостности и системной упорядоченности. Проблема динамики психики является малоисследованной в глубинном познании в аспекте целостного познания психики. Глубинная психология предусматривает предоставление действенной психологической помощи личности в ориентации на исследование и коррекцию индивидуальных качеств с учетом особенностей глубинно-психологических феноменов. Предметом исследования глубинной психологии является целостное познание психики в ее сознательных и бессознательных проявлениях, которое предполагает объективацию неосознаваемых тенденций психики, детерминирующих поведение человека.

Развитие практической психологии требует применения надлежащего методического инструментария, с ориентацией на индивидуально-неповторимые аспекты психики человека. Метод АСПП способствует раскрытию и развитию личностного потенциала субъекта, в том числе психолога-практика, как необходимого условия становления его профессионализма. Результативность такого познания заключается в способности субъекта децентрировать внимание, в умении оптимально решать личностные проблемы. Метод АСПП позволяет познавать причины трудностей в общении личностного характера и глубинно-психологическую их обусловленность. В данном методе интегрируются глубинно-психологические

обучения; недостаток предметов наглядного обучения; плохое посещение детьми училищ, от которых они часто отрываются для домашней работы; отсутствие преподавания в училищах интересных для крестьян ремесел и заданий по сельскому хозяйству; недостаток надзора за училищами» [9].

Помимо названных проблем, в сельской местности очень остро стоял вопрос и о кадрах, в связи с этим, правительство приняло меры по привлечению учителей в села, согласно Уставу 1882 года «О воинской повинности», статья 63, п.3 «учителя сельской местности освобождаются от воинской повинности и зачислялись в запас» [10].

Так же остро вопрос стоял и с кадрами, которые читали Закон Божий, о чем свидетельствует Постановление Днепровского земского собрания от 20 сентября 1869 года, священнослужители относились равнодушно к преподаванию Закона Божия в училищах, так как не получали вознаграждение за проведенные занятия, поэтому качество преподавания данного предмета оставляло желать лучшего, деятельность священнослужителей была направлена на «зубрежку» предмета, а не на объяснение сути предмета [11].

Выводы. К середине XIX века большая территория Одесского учебного округа оставалась все еще аграрной, что сказывалось и на организацию учебной деятельности сельских школ. Начало учебного года зависело от полевых работ и на территории каждой губернии начиналось по-разному. Данные вопросы регулировал Инспектор, а распорядок дня в каждом училище составлялся, непосредственно, педагогический советом училища [14].

Литература:

1. ГААРК, Ф.100, оп.1, Д.1181, 90л., 1868г. «Постановления начальства, 1868г.».
2. ГААРК, Ф.103, оп.1,д. 6, Л.16 «Методические указания народным учителям о ведении преподавания», 12 апреля 1868г.
3. ГААРК, Ф.100, оп.1, Д.1458, 113л. «Распоряжения попечителя Одесского учебного округа, 1872г.»
4. ГААРК, Ф.108, оп.1, Д.488, 31л. «С Указаниями и постановлениями правительства и начальства, 1876г.».
5. ГААРК, Ф.103, оп.1,д. 39, 17л. «Об определении лиц учителями, 19 января 1871г. – 30 июня 1881».
6. ГААРК, Ф.103, оп.1,д.36 , 68л. «О самовольном открытии частных народных и сельских еврейских школ, 1870г.».
7. ГААРК, Ф.103. оп.1, Д.52, 8л. «Сообщения Святейшего Сенода, 1875г.».
8. ГААРК, Ф.100, оп.1, Д.30, 11л. «О застраховании училищных зданий по требованию г-на Министра народного просвещения, 1872г.».
9. ГААРК, Ф.103, оп.1,д.36 , 68л. «О самовольном открытии частных народных и сельских еврейских школ, 1870 г.»
10. ГААРК, Ф.100, оп.6, Д.3, 136л., «Постановления училищных советов, учебные планы, сведения о личном составе, 1882г.»
11. ГААРК, Ф.103, оп.1,д.36, 68л. «О самовольном открытии частных народных и сельских еврейских школ», 1870г.
12. ГААРК, Ф.101, оп.1, Д.11, 33л., «Предписания высшего начальства, данные в 1871г. для руководства». - С.23 – 24. – 1871г.
13. ГААРК, Ф.100, оп.1, Д.1181, 90л., 1868г. «Постановления начальства, 1868г.»
14. ГААРК, Ф.101., оп.1, Д.13, 299л. Об успехах, поведении и вероисповедании учеников в приходских и народных училищах Таврической губернии за 1871г., С.181-182

воспитательного процесса, и на содержание образования, и на методику преподавания, о данном факте так же свидетельствует и копия с предложениями господина Министра народного просвещения графа Дмитрия Толстого господину Попечителю Одесского учебного округа № 4388 от 26 апреля 1875 года, в данном документе четко прописана методика проведения выпускных испытаний: «В двухклассных и одноклассных сельских училищах Министерства, воспитанники прошедшие полный курс обучения 2-классного училища, получают свидетельства после испытания в таком порядке:

– испытание производится в каждом училище законоучителем и учителем, приглашается почетный блюститель;

– учитель готовит список учеников;

– требования к каждому предмету определяется объемом преподанного учеником по программе для двухклассных училищ;

– дети иноверцев не подвергаются испытаниям в Законе Божьем и в чтении по церковно-славянски;

– вопросы составляет экзаменатор, оценивается каждый ответ, ставится средняя оценка, заносится в общий экзаменационный список словами и цифрами по 5-ти бальной системе;

– после испытания составляется протокол, подписывается законоучителем и подается инспектору;

– инспектор народного училища, рассмотрев протокол и экзаменационные списки, делает в списке возле Ф.И.О. учеников отметку: «разрешается выдать свидетельство» и возвращает список в училище, а протокол оставляет на хранение;

– выдается свидетельство подписанное законоучителем и учителем» [7]. Как видим, в данном документе четко расписана не только методика проведения выпускных экзаменов, но и даются четкие инструкции по организации проведения выпускных экзаменов.

Однако, не смотря на многочисленные распоряжения, циркуляры, предложения, рекомендации, необходимо констатировать тот факт, что в сельской местности вопрос об образовании детей стоял достаточно остро, это было связано с тем, что дети плохо посещали школы по разным причинам (необходимость помогать родителям, безразличие к обучению и т.д.), что бы исправить сложившуюся ситуацию решено было привлечь духовенство, однако многие духовники относились к обучению враждебно, кроме Закона Божия, поэтому было внесено предложение учредить денежные премии для крестьян, обучающихся на отлично по окончанию курса, а так же выдавать хорошим ученикам аттестат, который дает право получить должность помощника учителя с окладом 20-25руб. в год. Согласно распоряжения Попечителя Одесского учебного округа №1577 от 22 марта 1872 года, при открытии училищ в сельской местности, сельское общество должно застраховать дом [8].

Так же с целью привлечения крестьянских детей в школы решено было ввести в многодетных семьях обучение ремеслу и сельскому хозяйству, приобрести наглядные пособия, без чего невозможно доказать крестьянам возможность быстрого и правильного развития детей. Так же были выделены причины низкой успеваемости детей в сельских школах: «отсутствие между учителями практической подготовки и незнание ими приемов наглядного

знания о механизмах функционирования психики и структуре психического в его целостности - на сознательном и бессознательном уровнях, открываются возможности познания систематизированных тенденций поведения. При таких условиях субъект учится самопсихокоррекции и самодиагностике.

Формулировка цели статьи является определение особенностей динамики личностных изменений субъекта с использованием моделей из камней в контексте метода АСПП.

Изложение основного материала статьи. В последние годы особое значение приобретает проблема исследования особенностей динамики личностных изменений субъекта в контексте задач развития практической психологии. Раскрытию поставленной проблемы способствует метод активного социально-психологического познания [9; 10; 11]. Благодаря этому методу создана психодинамическая теория, которая является основой глубинной психологической коррекции. Данные исследования обостряют проблему оптимальных средств оказания помощи субъекту в познании личностных внутренних противоречий психики, среди которых особое место отводится особенностям динамики личностных изменений субъекта с использованием моделей из камней.

Термин «динамика» был применен в 1918 г. американским психологом Р. Вудвортсом для обозначения нового направления в психологии, возникшего под влиянием концепции У. Джеймса. Динамика как сложный процесс, следует из внутренней активности организма и определяется его потребностью. Эта потребность делает организм чувствительным к одним раздражителям и безразличным к другим, что освещается в трудах Р. Вудвортса, Т. Мура, Дж. Мак-Карди [4]. В дальнейшем термин «динамика» стал употребляться в широком смысле для обозначения различных психологических концепций, которые уделяют внимание динамическим аспектам психики – побудительным мотивам, влечениям, интересам, конфликтам личности. Поведение человека трактуется при этом как результат действия интрапсихических сил, стремлений, которые понимаются как бессознательные влечения (З. Фрейд [7], К. Юнг, А. Адлер [1], К. Хорни [8] и др.), инстинкты (К. Лоренц), целевые действия (У. Мак-Дугалл) [6], силы поля (К. Левин) [3] и др. В словаре иностранных слов термин «динамика» (от греч. «dynamikos» – сила, силовой, относительный к силе) – определяется как состояние движения, ход развития, изменение какого-либо явления под влиянием действующих на него факторов [5, с. 230]. В психоанализе термин «динамика» употребляется для «… усиления или ослабления компонентов взаимодействия сил, которые скрывает много взаимодействий в период нормального функционирования» [7, с. 89]. Таким образом, термин динамика используется для подчеркивания специфики исследования и понимания динамики развития психических процессов, возникновения внутрипсихических конфликтов и невротических заболеваний. Динамический подход к исследованию человеческой психики воспринимается исследователями в качестве отличительной особенности психоанализа, как динамической психологии, от статической психологии, в которой внимание уделяется классификации различных свойств, качеств и состояний устойчивых, фиксированных и неизменных составляющих психической организации человека. Психоанализ ориентирован на раскрытие динамики бессознательного, который предусматривает переход психических процессов из одной системы в другую и структурные изменения в психике,

сопровождающихся внутриличностными конфликтами, активизацией защитных механизмов, способствующих решению этих конфликтов.

Проблема динамики личностных изменений отражена в научных исследованиях по психологии развития Ю. А. Александровского, Б. Г. Ананьева, Ф. Б. Березина, Н. Ф. Калиной, С. Д. Максименко, С. Л. Рубинштейна, Р. Лазаруса, Т. С. Яценко и других. В формате психологии личности проблему личностных изменений рассматривали А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Ф. Скиннер, В. Франкл, З. Фрейд, Г. Хартманн, К. Хорни и другие. В ракурсе социальной психологии проблему личностных изменений проанализировали Г. М. Андреева, А. Фернхэм, Л. Филипс и другие. Однако малоисследованным остался вопрос личностных изменений субъекта глубинного познания в аспекте целостного познания психики.

Личностные изменения субъекта имеют глубинно-психологическую направленность и требуют систематического и длительного исследования. Метод АСПП предусматривает целостное включение субъекта в психокоррекционный процесс, открывает возможности познания системной организации психики субъекта, раскрытие функциональных особенностей бессознательной сферы в ее взаимосвязях с сознательной сферой. Основы использования метода в глубинной психокоррекции психики заложены Т. С. Яценко, которая объективировала механизмы личностной и групповой динамики в процессе глубинной психокоррекции. Прикладные аспекты метода освещены в трудах последователей научной школы Т. С. Яценко, изучавшие проблему глубинной психокоррекции: С. М. Аврамченко, Т. И. Белухи, Л. Л. Бондаревской, Л. В. Драголы, Д. С. Дроздовой, И. В. Евтушенко, И. В. Калашник, Е. Г. Максименко, О. В. Овчаренко, С. Ш. Раджабовой, О. А. Святки, Е. Г. Стасько, Н. В. Сывопляс, Л. Г. Туз, О. Н. Усатенко, С. Г. Харенко и др. Характер психокоррекционной работы способствует самопознанию, самосознанию субъекта при отсутствии готовых, алгоритмизированных техник при ориентации на неповторимость феномена психического каждого человека. Феномен психического в профессиональной подготовке специалистов предполагает адекватную саморефлексию и соответствующее самосознание, катализирующие личностные изменения субъекта глубинного познания.

В контексте практической психологии категория динамики личностных изменений субъекта является значимой, с позиции организации взаимоотношений в психокоррекционной группе, в которой преобладает диалогическая форма взаимодействия, что актуализирует саморефлексию [2]. Поэтому исследование динамики личностных изменений субъекта требует поиска методов глубинно-психологического направления, основанные на спонтанности и непринужденности поведения участников АСПП. Именно способность субъекта к саморефлексии является одной из основных предпосылок успешности психокоррекционного процесса, что предусматривает личностные изменения субъекта на глубинном уровне [10]. В психокоррекционной группе важно создать психологически защищенную атмосферу, обеспечить реализацию организационных принципов, которые упреждают возникновение у участников ситуативных защит. Этому способствуют и принципы работы в группе: «здесь и сейчас», спонтанности и непроизвольности поведения, взаимной поддержки, безоценночности суждений, конфиденциальности, равенства позиций всех участников и т. д.

4. Учебные планы должны меняться, совершенствоваться» [3].

Во многих училищах наиболее бедные ученики освобождались от платы за обучение, о чем свидетельствует распоряжение №314 от 9 февраля 1876 от директора народных училищ Таврической губернии штатному смотрителю Симферопольского уездного училища «…освободить от оплаты учащихся ввиду крайней бедности…» [4].

Что касается кадровой политики подбора учителей, то Уездные училищные советы требовали, что бы в местностях с исключительным или преобладающим православным населением все учителя и ученики были православного вероисповедания [5].

Еще одно свидетельство руководства организационно-методической деятельностью Училищ является протокол от 8 октября 1870 года заседания Бердянского Уездного училищного совета, которое постановило:

«1. Для обсуждения вопроса об учебно-воспитательной части народных училищ, признано необходимым ежегодно назначить два съезда, именно в сентябре во время Земского собрания и на следующей неделе после Пасхальной.

2. В училищный совет выбиралось 2 человека, в порядке исключения – 3, это зависело от количества школ, которые находились на территории Уезда.

3. Осмотр школ осуществляли члены Училищного Совета, исключая только тех, которым по своим служебным обязанностям не могут отлучиться.

4. Учебное время от октября по 1 мая, в первой половине мая – экзамены, после которого экзаменационные ведомости представлялись в училищный совет. Занятия должны проходить с 8.00-14.00.

5. Прием в школы осуществить в сентябре и в январе, т.к. при допущении большого числа сроков образуется много групп, дробящих внимание преподавателей.

6. Занятия должны быть следующие: чтение, арифметика, письмо, черчение, пение.

Преподавание должно быть в таком порядке, чтобы первые часы состояли в чтении и арифметике как наиболее трудные предметы, а после – письмо, пение, черчение и Закон Божий – не менее 2 раз в неделю.

Методы обучения в таких школах, преподавание ведется по старому способу, ввести способ улучшений применяемый в данное время во всех Земских Училищах по Уезду.

7. Из дисциплинарных средств Советом признаны только соответствующие детскому возрасту: замечания, выговоры и штрафная скамья.

8. Определение перемещений и удаление учителей должно лежать только на обязанности Училищного совета или при обсуждении или при отсутствии такого на обязанности председателя, которые в этих случаях входят в соглашение с Земской Управой. Председатель избирался на 2 года.

Родители не должны брать детей без позволения попечителя, законоучителя, учителя, чтобы предотвратить отвлечение от училища самопроизвольные. И таким образом сберечь больше времени для обучения.

Экзамены проводить в Земских школах 30 мая, т.е. учение прекратить не в начале мая, а 30 мая и возобновить с 1 сентября, а не с 1 октября. О результатах доложить училищному Земству» [6].

Как видим Училищный совет координировал все вопросы жизнедеятельности училища, обращая внимание и на организацию учебно-

5. Переэкзаменовка – не допускается.

6. Если кто-то из испытуемых ставит оценку выше чем другой, то об этом докладывается Попечителю учебного округа, который принимает решение» [1].

Свидетельством того, что правительство осуществляло не только контроль за организационной деятельностью учебных заведений, но и за их методической деятельностью, является изданный 14 июля 1864 года и Высочайше утверждено «Положение о народных училищах», в которых были даны наставления народным учителям, которые контролировали содержание образования.

Согласно этого положения регулировались:

– методика преподавания Закона Божия: «…законоучитель должен требовать от учеников правильного произношения слов, последовательности рассказа и понимания смысла урока; рассказы священной истории лучше запоминаются, если показывать картинки из священной истории; стараться, что бы дети заучивали молитвы с пониманием…»;

– методика преподавания чтения «…под именем чтение не следует произносить буквы и слова, без ясного представления того, что читаешь; на лживую речь должно обратить не меньше внимания, как на чтение. Нужно заставлять детей описывать предметы, которые он видит или подготовленные картинки, на которых изображены предметы обыденной жизни, природы и т.д., так картинки полезно иметь и на стенах училища; обучать чтению нужно не по первой попавшийся книжке, а по специально составленной…»;

– методика преподавания письма «…письмо должно идти рядом с чтением и рассказом; дети должны списывать не с книг, а с прописей, иначе они не приобретут хорошего почерка…»;

– методика преподавания арифметики «…преподавание арифметики не следует начинать с определений числа, единицы и т.п., не нужно давать заучивать по книгам правила и определения действий, прежде, чем эти правила и действия станут понятными ученикам; действия арифметики должны производиться не только в уме, но и наглядно при помощи пальцев, монет, камушков, счет и т.д.; постоянно упражнять учеников в умственном счете…» [2].

По окончанию учебного года, все учебные заведения подавали данные об успеваемости, о кадровом составе, о том, по каким учебным планам работает учебное заведение и т.д., однако, видимая структуризация учебного процесса, на деле не всегда оказывалась эффективной, о чем свидетельствуют распоряжения попечителя учебного округа №4081 от 19 августа 1872 года и копия предложения Министра народного просвещения № 8314 от 31 июля 1872 года, которые были направлены на урегулирование и получение более точной информации, которая поступает от директоров учебных заведений, т.к. «данные подаваемые директорами недостаточны, неясны, а, иногда, и не верны». С целью урегулирования организационно-методической деятельности в учебных заведениях данного учебного округа предложение Министра народного просвещения содержало схему, по которой эти учебные заведения должны работать:

«1. Объем преподавания каждого предмета с распределением по классам.

2. Приложения к учебным планам. Объяснительные записки указывают частично основание, принятые в руководстве при их составлении.

3. Программы по каждому предмету должны составлять преподаватели.

Психологическая безопасность, необходимая для глубинного самопознания, создается именно благодаря этим принципам. Личностно ориентированная групповая психокоррекция создает условия для развития социально-перцептивного интеллекта и рефлексивных знаний личности в соответствии с требованиями обратной связи и свободного выражения эмоций, открывает перспективы самосовершенствования субъекта в диагностико-коррекционной ситуации, что находит выражение в оптимизации отношений в интимной и служебной сферах.

Психокоррекционный процесс имеет определенную динамику и стадии развития. Групповая динамика проявляется в процессе интеграции группы, а также в прохождении ею фаз развития, с целью изменения факторов детерминации механизмов положительной дезинтеграции и вторичной интеграции. Понятие «дезинтеграция» и «интеграция» относят как к групповому, так и к личностному аспекту, хотя их функциональная нагрузка разная.

Наличие дезинтеграционных взаимоотношений в группе на начальных этапах ее развития заменяется групповой интеграцией на следующих этапах. Положительная дезинтеграция и вторичная интеграция в групповом обучении общению детерминируются такими субъективными факторами, которые играют роль не только в групповом познании, но и в жизненных условиях, – осознание, самоизменение, переживание значимых событий, готовность к принятию другого человека, желание измениться, идентификация, катарсис, модификация форм поведения, самораскрытие, овладение навыками межличностного общения и т.д.

В развитии группы АСПП выделяют следующие три стадии: начальная, рабочая и завершающая. Начальная стадия характеризуется высоким уровнем ситуативного напряжения. У субъекта возникают определенные трудности, связанные с самопознанием в психокоррекционной группе. Это происходит потому, что человек больше сориентирован не на себя, а на других, может молчать из-за боязни обесценивания группой. Именно в процессе АСПП субъект освобождается от личностных проблем и открывает перспективы адекватного самопознания, к которому он не был приспособлен в семье.

Следующая стадия развития – рабочая. Для этой стадии характерно открытое выражение своих чувств доверия к другим участникам обучения, к руководителю, происходит апробация новых форм поведения, члены группы дают обратную информацию на чувственном уровне без оценочных суждений, концентрируют свое внимание на происходящем «здесь и сейчас», расширяется самопознание и самопонимание членов группы, что способствует развитию их саморефлексии и самопсихокоррекции. Итак, если на начальной стадии превалирует дезинтеграция, которая затрагивает в основном эмоциональную сферу, то на рабочей стадии – глобальная, многоуровневая, положительная дезинтеграция, которая возникает под влиянием самоанализа и самопознания. На рабочей стадии развития группы у участников группы повышается чувствительность (сензитивность), они начинают анализировать самих себя и других, происходит переоценка ценностей и переориентация установок. В процессе групповой деятельности определенные привычки, устойчивые тенденции, формы мышления и действия не находят одобрения, подтверждения. Это приводит к определенным изменениям, появлению и

укреплению желания развивать себя на более прогрессивном, высоком психологическом уровне.

Завершающая стадия – подведение итогов участниками полученных знаний, проверка своих возможностей и выявление проблем, с которыми субъект может встретиться во время общения с другим человеком. Все это дает возможность осознать адекватность собственной саморефлексии, расширить границы осознания себя, что связано с открытием разноплановых аспектов своей личности. Основные усилия руководителя группы сосредоточены на обеспечении многоуровневости процессов дезинтеграции и вторичной интеграции в индивидуально-личностном аспекте. Этот взаимопереход необходим для обеспечения частичной личностной положительной дезинтеграции и вторичной интеграции субъекта на более высоком уровне развития.

Исследуем фрагмент психоаналитической работы динамики личностных изменений субъекта с использованием модели камней в психокоррекционной группе АСПП. Психолог (*П.*) предлагает участнику группы (*С.*) выстроить модель семьи из камней.

П.: Выбери камни и построй модель как было в детстве, до того момента как ты начал ощущать проблемы в семье?

С.: Это мать (слева), отец (справа) и я (камень внизу).

П.: Мать является очень значимой. Так ли это?

С.: Да.

П.: Она значима для тебя внутренне или она управляет авторитарно?

С.: Нет. Она для меня значимый человек.

П.: Если это самый близкий тебе человек и если бы эта фигурка исчезла, то изменилась бы здесь дистанция? Как бы здесь изменились взаимоотношения: стали бы ближе или дальше?



Фото 1. Модель семьи протагониста С.

Комментарий: Вопрос психолога выводит С. за границы уже познанного, что способствует расширению самосознания.

С.: Чуть дальше.

Введение. Во все исторические периоды развития образования важную роль сыграли учреждения, которые организовывали образование и руководили образовательным процессом в государстве в целом и ее регионах.

История педагогической мысли разрешает рассматривать проблему реформирования образования через призму создания учебных округов, каждый из которых имел свои особенности, и их опыт является ценным и на современном этапе.

В ходе проведенного ретроспективного исследования установлено, что данная проблема рассматривалась такими педагогами, учеными как Г. Осиння, М. Шабаев, И. Осадчий, Л. Маршал, А. Лопуховская, В. Лавров и др.

Формулировка цели статьи. Изучить некоторые аспекты организационно-методической деятельности учебных округов Украины в XIX – начале XX века.

Изложение основного материала статьи. Процесс урегулирования организационно-методической деятельности средних учебных заведений в исследуемый период был достаточно актуальным на протяжении всего XIX века, так 19 февраля 1868 года вышло Приложение к 4-й статье Высочайше утвержденного мнения Государств Совета об изменении и дополнении действующих узаконений о частных училищах. «Проект – инструкция для производства окончательных испытаний в частных классических гимназиях на право поступления в университет, в котором были внесены изменения в организационно-методической деятельность средних учебных заведениях содержал такие данные:

«§2. Для присутствия на испытаниях назначены депутаты: профессора и преподаватели университета, окружные инспектора, директора, инспекторы или преподаватели казенных гимназий, их число и предметы определяются начальством учебного округа, депутаты выставляют свою оценку, которая учитывается при выводе среднего балла.

§3. Список учащихся, которые будут сдавать экзамены подается за 2 недели Попечителю Учебного Округа и расписание экзаменов.

§4. Сдаются: Закон Божий (православные, учащиеся других исповеданий экзаменуются по программам, утвержденным духовным начальством сих исповеданий), русский язык и словесность, история, география, математика, космография (математика и физическая география), физика, латинский, греческий, немецкий, французский.

Греческий обязателен только для желающих поступать на историко-филологический факультет университета.

1. Билет тянут в присутствии экзаменаторов, письменно отвечают на часть вопросов, остальные устно; по русскому языку – сочинение, по древним языкам (латынь и греческий) – перевод с русского на латынь и греческий и по французскому и немецкому – перевод с французского и немецкого на русский.

Экзаменатор задает дополнительные вопросы.

2. Оценки по 5-ти бальной системе, выводится средняя и записывается «весьма удовлетворительно» - от 4,5 до 5% «удовлетворительно» - от 3 до 4,5 и «неудовлетворительно» - менее полных 3%.

3. .Один экземпляр остается в делах гимназии, а другой – Попечителю Учебного Округа.

4. Получившие не менее «удовлетворительно» получают свидетельства с правом поступления в университет.

обучения студенты не только приобретали знания, но и практические навыки без значительных усилий и средств. Следует обобщать, адаптировать и внедрять наилучшие зарубежные наработки в учебные процессы вузов, стимулировать самореализацию обучающихся. Создание значимых проблемных ситуаций повышает мотивацию, побуждает студентов к мыслительной, познавательной деятельности, стремлению решить поставленные задачи на основе приобретенных знаний, умений, навыков, освоить новые для них способы действий.

С целью получения более точной информации о достижениях обучающихся следует усовершенствовать оценочные средства, среди которых тесты, методики, вопросы, критерии и показатели.

Литература:

1. Грицик Н. В. Формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови: дис. на здобуттянаук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика профессиональної освіти» / Н. В. Грицик. – Ялта, 2013. – 253 с.

2. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – №3. – 2002. – С. 16–21.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – М., 2009. – 24 с. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm780-1.pdf

4. Пермяков О. Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций / О. Е. Пермяков, С. В. Менькова – М.: ФИРО, 2010. – 114 с.

5. Чвала М. С. Педагогические условия формирования конкурентоспособности будущих специалистов в области графического дизайна / М. С. Чвала // Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education: materials of the IV international scientific conference on November 20-21, 2014. – Prague: Vědecko ydavatelské centrum «Sociosféra – CZ». – 4, С. 117 –119.

Педагогика

УДК 371 (477) «18/19»

доктор педагогических наук, доцент Шушара Татьяна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДЕССКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА ВО ВРЕМЕНА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье осуществлена попытка исследовать некоторые аспекты деятельности Одесского учебного округа в XIX начале XX века.

Ключевые слова. Одесский учебный округ, организационно-методическая деятельность, положения, уставы.

Annotation. In article attempt to investigate some aspects of organizational-methodical activity of educational region on an example of the Odessa educational region in the XIX - th and the beginning of the XX-th century.

Keywords. The Odessa educational region, positions, charters.

П.: Если ты ставишь дальше, то у вас есть определенная конкуренция с этим камнем (фото 1, *указывает на отца*), в отношении этой фигурки (фото 1, *указывает на мать*). Так ли это?

Комментарий: Психолог высказывает гипотезу на основе предыдущей полученной от протагониста информации и спонтанных высказываний С.

С.: Не знаю.

П.: Кто был ближе всего к этой фигурке (фото 1, *указывает на мать*)?

С.: Одинаково все.

П.: Построй модель, как было раньше, до того как ты стал ощущать дискомфорт. Была дистанция, но все были ближе друг к другу? Или ты хотел бы иметь свое пространство (свой лист бумаги)? Какие бы у тебя были ощущения тогда?

С.: Одиночество.

П.: Тебе будет их не хватать?

С.: Мне их не будет не хватать, но хотелось, чтобы они были не так далеко.

П.: Поэтому этот камень желает возвратиться к остальным двум камням?

С.: Да.

П.: Остается прояснить, почему есть обида? Можно проговорить: за безразличие, за непринятие, непонимание.

С.: За непринятие.

П.: Непринятие, потому что ты что-то не принимаешь в этой фигурке?

С.: Возможно.

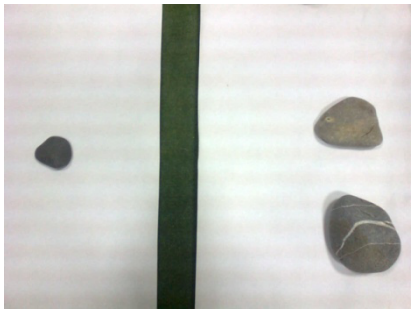


Фото 2. Модель семьи протагониста С.

Комментарий: В высказываниях протагониста можно проследить за тем, как С. трудно углубляться в изложенный им материал, что осложняет саморефлексию.

П.: А что было первично: его непринятие или твое? Или сейчас трудно сказать?

С.: Трудно сказать.

П.: Чтобы эта фигурка сказала этой (фото 1, *указывает на отца*)?

С.: Давай дружить.

П.: Как бы эта отреагировала (фото 1, *указывает на маленький камень*)?

С.: Давай.

П.: Чувство вины возникает из-за отсутствия таких фраз? Чтобы эта фигурка сказала этой и этой (фото 2, *указывает на мать*)?

С.: Дружите.

П.: Фигурка говорит: «Ты ж у нас самая большая, ты всем управляешь, наладь нашу дружбу» (фото 2, *указывает на отца*).

С.: Сами должны.

П.: Эта фигурка так бы не сказала? Такие слова, она бы не вложила в уста матери? Потому что есть убеждения, что я сам должен.

С.: Это ее не касается. Это между нами.

П.: Тогда такое дистанцирование произошло не от хорошей жизни, но оно устраивает обе стороны, потому что это чуть лучше, чем было? Были взаимные обиды, оскорбления, прессинг, непринятие?

Комментарий: Психолог высказывает следующую гипотезу.

С.: Полное прекращение общения.

Аналитико-коррекционный комментарий психолога: прояснилось, что у протагониста С. есть желание что-то изменить во взаимоотношениях с родными. Фигурка довольна приобретением автономии и в то же время есть тенденция на сближение с родными, что указывает на амбивалентность чувств. Из фрагмента психоаналитической работы установлено, что автономия вынужденная. У протагониста С. прослеживается позиция и взрослого, и ребенка одновременно. Взрослый понимает, что надо было бы что-то изменить, ведь это родные, какие они не были бы, но главное были живы и рядом.

Вышеприведенная стенограмма дает возможность познать трудности субъекта в процессе психокоррекционной работы по методу АСПП. Благодаря диагностическим вопросам П. у протагониста происходит актуализация процесса самоосмысления предпосылок и закономерностей собственного поведения, психологических состояний, мыслей, способов существования, а также осознание и восприятие общения с окружающими его людьми. Психолог высказывает гипотезы, что это связано с родными и близкими. У протагониста происходит расширение самосознания посредством актуализации саморефлексии, которая направляет внимание на деструктирующее его поведение тенденции, а также амбивалентные и инфантильные чувства к родителям.

Стенографический материал доказывает разнообразие поведенческих проявлений, деструктирующих общение С. с близкими, которые диктуются личностной проблемой. В данном фрагменте работы прослеживаются трудности саморефлексии субъекта, посредством повторений психологом вопросов, а также тем, что С. плохо рефлексирует свои чувства, отношение к близким и т. д. Таким образом, саморефлексия является предпосылкой осуществления С. самоанализа личностной проблемы, что связано с осмыслением жизненного опыта, развитием способности личности одновременно выступить в качестве объекта и субъекта.

Психоаналитическая работа с использованием камней дает возможность переносить инфантильный тип взаимодействия с близкими людьми на ситуацию социального взаимодействия. Ситуация возможности выбора камней способствует выявлению особенностей отношения к себе и к другим людям, выявить глубину детерминированности деструктивных тенденций поведения,

Компонент имитационного моделирования требует, чтобы содержание осваиваемой информационной деятельности моделировалось с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств обучения.

Компонент проблемности предполагает изменение структуры содержания учебного материала и сочетание методов в профессиональной подготовке на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризуя способы его реализации в соответствии с целями развития конкурентоспособности будущих специалистов в области графического дизайна. К основным дидактическим способам осуществления данного принципа является постановка и решение учебных проблем, создание проблемных ситуаций.

Компонент обратной связи предполагает наличие оперативной информации о состоянии развития конкурентоспособности будущих специалистов в области графического дизайна через сравнение фактического состояния рассматриваемого процесса с заданным, а также необходимую его коррекцию для достижения поставленной цели.

Среди методов, применяемых для развития профессиональной компетентности студентов, будущих графических дизайнеров, метод моделирования, ролевая игра, проблемная дискуссия, метод рассмотрения конкретной ситуации, просмотра образовательных фильмов, «мини-курсы», «мозговой штурм», творческая работа, рефлексия собственной деятельности. Среди форм обучения – проблемная лекция, тренинг, семинар, конференция, самостоятельная работа над творческим проектом.

Эффективность становления специалиста в области графического дизайна зависит от уровня квалификации преподавателя. Следует уделять большое внимание усовершенствованию содержания и методов обучения, использовать передовой педагогический опыт, повышать уровень подготовки преподавателей, привлекать к совместной деятельности успешных художников, дизайнеров, акцентировать внимание обучающихся на том, что современной реалией является обучение в течение всей жизни, а не только в процессе подготовке в вузе.

Выводы. Приоритетной задачей современного российского образования является совершенствование процесса подготовки будущих графических дизайнеров в вузе, эффективное развитие у них профессиональной компетентности, являющейся основой профессионализма и гарантией дальнейшей успешной профессиональной деятельности в условиях ужесточающейся конкуренции и повышения требований к подготовке специалистов со стороны общества. На основе анализа изученной литературы, а также собственных исследований сделан вывод о том, что конкурентоспособный специалист в области графического дизайна обладает определенными знаниями, умениями, навыками, личностными качествами, высокой заинтересованностью в своей профессиональной деятельности и готовностью к этой деятельности. Определено, что профессиональная компетентность специалиста в области графического дизайна представляет собой качественную характеристику специалиста, которая заключается в его способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях изменяющейся среды.

Для повышения качества подготовки будущих графических дизайнеров необходимо модернизировать отечественное образование, чтобы в процессе

работы в команде в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности. Разработаны педагогические условия – комплекс средств, требований к построению учебного процесса, обеспечивающие результативность предложенной модели [5, С. 118].

Нами определены три компонента профессиональной компетентности студента, будущего дизайнера: гносеологический, деятельностный и креативный.

Среди показателей гносеологического компонента – понимание закономерностей общекультурных процессов; знание своих прав и обязанностей, основных профессиональных терминов; умение аргументировать собственные взгляды, предложения.

Показатели деятельностного компонента: владение различными графическими техниками, навыками линейно-конструктивного построения, умение эффективно использовать различные графические редакторы в профессиональной деятельности; способность создавать живописные, графические, скульптурные произведения; знание основных этапов разработки дизайн-концепций, правил верстки; умение выявлять проблему и оптимальные пути ее решения, обосновывать собственную творческую идею, разрабатывать дизайн-макеты в установленные временные рамки.

Показатели креативного компонента: способность творчески подходить к решению профессиональных задач, применять различные техники при создании дизайн-макетов в соответствии с задумкой и желаемым эффектом.

Анализ научной литературы, выводы, сделанные на основе собственной деятельности, позволили выделить восемь компонентов уровня сформированности профессиональных компетенций специалиста в области графического дизайна. Охарактеризуем их.

Компонент ценностного наполнения в овладении профессии предполагает реализацию качественного образовательного процесса подготовки графических дизайнеров, в рамках которого происходит осознание, актуализация, сознательное проектирование и обретение будущим специалистом личностного смысла в развитии своей конкурентоспособности.

Компонент рефлексивной активности позволяет задействовать социальные и личностно-смысловые позиции студента через механизмы самопознания (самоанализ, самооценка), самопроектирования и самоуправления, т.е. позволяет создать личностно-созидательную среду формирования конкурентоспособности в области графического дизайна.

Компонент осознанной перспективы предполагает понимание будущими специалистами близких, средних и отдаленных целей развития конкурентоспособности.

Компонент комплексности и междисциплинарности – учет в процессе развития конкурентоспособности как образовательных, так и внешних, средовых факторов и влияний.

Компонент сотрудничества предполагает субъект-субъектные отношения между студентом и преподавателем, который позволяет находить оптимальное соотношение связей самоуправления со стороны студентов и управления со стороны преподавателя на основе поэтапного развития и изменения форм сотрудничества между ними; поэтапное движение студентов к саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности.

которые разрушают отношения с другими людьми. Таким образом, динамика личностных изменений субъекта с использованием моделей из камней открывает возможности использования способов объективного познания детерминант бессознательного в диагностико-коррекционном процессе, опираясь на интерпретацию спонтанности и непроизвольности поведения субъекта. Именно такое глубинное познание свойственно группе АСПП, что открывает возможность овладения участниками определенными навыками оптимального общения. Расширение рефлексивных знаний предполагает осознание инфантильных детерминант, которые деструктируют социальную активность субъекта.

Выводы. Динамика личностных изменений субъекта предусматривает способность субъекта к саморефлексии, самоанализу, контролю собственной интеллектуальной работы, исследованию человеком своего внутреннего мира и поведения во взаимосвязи с участниками социального взаимодействия. В результате такого исследовательского процесса человек предстает перед собой в новом свете, поскольку соотнесение своих чувств и переживаний с чувствами и переживаниями других, анализ и понимание своего поведения позволяет увидеть себя со стороны, что способствует более адекватной самооценке.

Литература:

1. Адлер А. Индивидуальная психология. Москва, 1986. – С. 131-140
2. Войтик И. М., Семенов И. Н. Оценка и развитие рефлексивного мышления: Учебн. пособ. – Новосибирск: СибАГС, 2001. – 144 с.
3. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001. – 270 с.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Словарь иностранных слов Москва, 1988. – с. 1370.
6. Философский энциклопедический словарь / Москва «Советская энциклопедия», 1983. – 840
7. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1990. - С. 425 - 440.
8. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. Санкт-Петербург, 2002. – С. 480
9. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
10. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
11. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активнее соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Психология

УДК 159.9.072:159.952-057.875
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)

ПОКАЗАТЕЛИ ВНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация: В работе рассматриваются особенности различных показателей внимания 733 студентов (577 девушек и 156 юношей) 17–25 летнего возраста по результатам пятиминутной работы с корректурной пробой «Кольца Ландольта». Получены средненормативные данные показателей, характеризующих внимание.

Ключевые слова: произвольное внимание, показатели внимания, корректурная проба.

Annotation: In this article the peculiarities of different parameters of attention of 733 (577 — female, 156 — male) students at the age of 17–25 years are examined according to results of five-minute work with the proof-correction test «Landolt's rings». The mean normative data of the specified parameters are received.

Keywords: voluntary attention, attention parameters, proofreading test.

Введение. В настоящее время уже не приходится сомневаться в значимости роли и места внимания в различных аспектах жизни человека. Проблема внимания на сегодняшний день является одной из наиболее изучаемых, порождающей наибольшее количество дискуссий в современной психологии и, в первую очередь, в психологии познавательных процессов, психофизиологии, медицине и педагогике. Практически все направления психологии неизбежно выходили на проблему внимания, делая попытки описать круг явлений, который скрывается за этим понятием, пытаясь раскрыть его механизмы. Сегодня исследование внимания производится в общей, возрастной, инженерной, медицинской, педагогической психологии, в психологии труда, нейропсихологии, психофизиологии и др. Полученные по вниманию данные находят широкое применение как при рассмотрении общепсихологических проблем, так и при решении прикладных задач, в первую очередь в инженерной психологии, эргономике, педагогике, физиологии труда, спортивной и клинической медицине и т. п.

В системе психологических феноменов внимание занимает особое положение. Оно включено практически во все психические процессы, выступает как их неотъемлемая часть, и отделить его от них, выделить и изучать в «чистом» виде не представляется возможным [8, с. 202]. С вниманием в его высших формах также связывают регулирование протекания психических процессов и сознательного поведения человека. Проявляясь как бы внутри познавательных процессов (восприятия, памяти и мышления), внимание способствует повышению их эффективности. Важно отметить, что традиционно психологи имеют дело с вниманием чаще всего тогда, когда

профессиональной компетентности будущего графического дизайнера связана с интенсивным развитием информационных, коммуникационных технологий, поэтому для того, чтобы графическому дизайнеру занять желаемую должность и продолжать в ней работать, необходимо ориентироваться в информационном потоке, тенденциях, уметь находить, перерабатывать и применять полученные сведения в своей деятельности, изучать как можно больше сведений, продолжать развиваться.

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых показал, что существуют разные смысловые значения в определении понятия «профессиональная компетентность». Так Д. Дьюи, К. Юнг считают, что профессия, выбранная человеком, формирует его мотивацию, интересы, поэтому, между представителями одной профессии существуют сходства. Профессиональная компетентность обозначается и как профессиональное призвание, долг, а становление социального статуса специалиста происходит в тесной связи с образованием, освоенной профессией и особенностями его поведения, деятельности, мышления (М. Вебер, Г. Спенсер). Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина сходятся в том, что профессиональная компетентность представляет собой способность специалиста действовать согласно установленного в профессии стандарта. Отечественные ученые (М. А. Дмитриева, С. А. Дружилов) пришли к заключению, что профессиональная компетентность включает в себя степень успешности взаимодействий человека с социумом, а в более узком значении, относительно определенной профессиональной деятельности, – знания, умения, навыки, пути их применения специалистом в конкретной сфере деятельности, при социальном взаимодействии и самосовершенствовании.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования профессиональная компетентность предусматривает овладение выпускником рядом профессиональных компетенций, среди которых: креативно подходить к решению профессиональных задач, к проектированию различных объектов профессиональной деятельности; умение гармонично применять в композициях всевозможные художественные средства и графические техники; способность эффективно работать в команде, способность оценить качество выполнения дизайнерских работ полиграфического профиля и другие [3, С. 3 – 4].

В Федеральной целевой программе развития образования приоритетом является становление компетентного, высококвалифицированного специалиста, освоившего свою специальность, и способного ориентироваться в смежных областях деятельности. Это обуславливает необходимость усовершенствования способов подготовки будущих графических дизайнеров, способных одерживать победу в конкурентной борьбе на мировой арене.

Разработанная нами модель формирования конкурентоспособности студентов-дизайнеров в процессе изучения специальных дисциплин содержит технологии развития профессиональных компетенций будущих графических дизайнеров, которые представляют собой совокупность форм, методов обучения, а также перечень компетенций, необходимых специалисту, которая представлена целевым, содержательным, организационным и оценочно-результативным блоками, обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов в области графического дизайна через обновление старых знаний, их углубление, приобретение опыта решения творческих задач и

Анализ последних исследований. Основные положения теории качества подготовки специалиста обозначены в работах Ю. П. Адлера, В. И. Байденко и других. Теоретические основы профессионального образования раскрыты в трудах Э. Ф. Зеера, А. М. Новикова, Е. В. Ткаченко и других. Современные особенности и тенденции развития российского профессионального образования изучались А. Я. Айзенбергом, А. А. Вербицким, Л. С. Жарковой, Н. Н. Ярошенко и другими. Проблеме формирования профессиональной компетентности специалиста посвящены работы как отечественных, так и зарубежных философов, ученых. Технологии профессионального обучения студентов изучались В. П. Беспалько, А. А. Вербицким и другими, вопросы компетентностного подхода – Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, Е. А. Климовым и другими. Н. В. Грицык сформулировал профессиональную компетентность учителя как «совокупность специальных предметных и межпредметных знаний и умений, обеспечивающих его успешную деятельность» [1, С. 80].

Е. А. Климов выявил этапы профессионального становления специалиста. Первый этап – определение будущей сферы деятельности, второй этап – изучение особенностей будущей профессиональной деятельности. Третий этап направлен на приобретение знаний, умений, навыков, профессионального опыта, необходимых для дальнейшей успешной деятельности, четвертый этап – на совершенствование профессиональных качеств, мастерство. Целью пятого этапа является приобретение высокой квалификации, авторитета. На шестом этапе сформировавшийся специалист готов делиться своим опытом с заинтересованными специалистами, быть наставником. Э. Ф. Зеер определил, что профессиональная компетентность приобретается специалистом в процессе его возрастных изменений и целенаправленного развития в рамках предполагаемой профессиональной деятельности [2, С. 19 – 21].

Целью статьи является определение особенностей формирования профессиональной компетентности студентов в процессе внедрения педагогической модели формирования конкурентоспособности будущих графических дизайнеров в учебный процесс высшего учебного заведения.

Основное содержание статьи. В настоящее время перед высшими учебными заведениями стоит сложная задача, которая заключается в подготовке конкурентоспособных на рынке труда специалистов, обладающих высокими нравственными качествами, способных ориентироваться в смежных областях, понимать происходящие в них процессы, готовых качественно выполнять свою профессиональную деятельность, соответствовать международным требованиям, стремиться к самосовершенствованию. В то же время существуют противоречия, обуславливающие сложность решения проблемы подготовки специалистов в области графического дизайна: между недостаточной разработанностью технологий подготовки конкурентоспособных на международной арене графических дизайнеров и постоянно повышающимися требованиями к качеству подготовки специалистов со стороны социума; между знаниевой направленностью обучения и способностью выпускников применять приобретенные знания в практической деятельности. Одной из ключевых компетентностей специалиста в области графического дизайна является профессиональная, представляющая собой интегративную личностно-профессиональную характеристику, заключающуюся в способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность на основе практического опыта. Проблема формирования

рассматривается динамика познавательных процессов и особенности различных психических состояний. Так, например, с вниманием связаны точность и полнота восприятия; ослабление внимания может привести к значительным нарушениям перцептивных процессов и искажению формирующегося образа [9]. Нельзя не согласиться с П. Я. Гальпериным, который отмечал, что внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта, а его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется [5].

Исследования внимания начались еще на этапе становления научной психологии. Различение внимания на произвольное и непроизвольное историки психологии находят у Аристотеля [10, 157]. Уже в период античности указывали на тесную связь внимания с памятью [6, 80]. В последующем проблемой внимания в психологии, педагогике и физиологии в разное время занимались такие известные исследователи и ученые, как А. Бине, В. Вундт, У. Джемс, Д. Канеман, Дж. Кеттел, Н. Н. Ланге, У. Найссер, Д. Норман, Ф. Перлз, М. Познер, Т. Рибо, Т. Симон, Э. Титченер, С. Л. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин, Ю. Б. Дормашев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. П. Павлов, В. Я. Романов, С. Л. Рубинштейн, В. И. Страхов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Ухтомский, К. Д. Ушинский, Е. Д. Хомская и др.

Формулировка цели статьи. Исследование показателей внимания имеет большое значение в психологии, в частности при анализе причин неуспеваемости, особенностей учебной деятельности, в целях выработки индивидуальных психолого-педагогических рекомендаций. Изучение свойств внимания важно также и при профотборе. Однако, несмотря на достаточную разработанность и многочисленные работы, проблема изучения свойств, особенностей и развития внимания все еще остается важной и актуальной. В связи с этим **целью** нашей работы стало исследование особенностей показателей внимания студентов, обучающихся на специальностях гуманитарного профиля. **Объектом** нашего исследования стали особенности показателей внимания студентов, **предметом** — особенности показателей внимания студентов гуманитарного института при прохождении ими тестирования по корректурной пробе на основе офтальмологических колец Е. Ландольта (*E. Landolt*). **Задачами** исследования стало получение средненормативных показателей, характеризующих внимание для студентов 17-25 летнего возраста и выявление наиболее информативного и адекватного критерия оценки степени развития внимания.

Методика проведения исследования. Для исследования показателей внимания в настоящем эксперименте применяли корректурную пробу (*Durch-streich-Test, Test de barrage, Bourdon-Test*) которая относится к числу наиболее известных и давно применяемых методов оценки внимания, утомляемости, упражняемости, темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания, т. е. работы в условиях длительной перегрузки зрительного анализатора. Методика корректурной пробы достаточно четко дифференцирует испытуемых в соответствии с уровнем развития у них показателей внимания на одном виде деятельности [4].

Различные модификации корректурной пробы широко применяются в экспериментальной и прикладной психологии, в области клинической,

профессиональной и школьной психодиагностики, а также в психофизиологии, благодаря простоте и надежности отражения особенностей внимания, функционального состояния и работоспособности испытуемого, быстроте проведения исследования и объективности оценки выполнения задания. Позитивным моментом при работе с различными вариантами корректурной пробы является и то, что методика может применяться как индивидуально, так и при групповом исследовании [2].

Использованная нами в исследованиях методика представляет собой модификацию корректурной пробы Бурдона и основана на кольцах французского офтальмолога Ландольта. Выбор нами данной методики был обусловлен тем, что она является универсальным (т. е. транскультурным) средством, которое можно применять для изучения внимания людей разного возраста: от детей пяти-шестилетнего возраста до взрослых людей, а также для изучения процессов внимания у людей разных культур, вне зависимости от их уровня знаний и образованности, получая при этом сравнимые и преемственные показатели [4; 7].

Сама методология проведения исследования с применение корректурной пробы на основе колец Ландольта была достаточно подробно описана нами в более ранних публикациях [1-3]. Испытуемым предлагали вычеркивать три кольца разными способами. Через каждый 30-секундный промежуток времени экспериментатор произносил слово «Черта». Таким образом, в ходе исследования получали показатели внимания по десяти 30-секундным сериям.

Исследование проводили на базе Крымского гуманитарного университета. Групповое обследование студентов проводили привычных для них обстановке: в учебных аудиториях. Данные тестирования заносили в компьютерную базу данных и обрабатывали с использованием табличного процессора *MS Excel* и пакета статистической обработки *Statistica for Windows (ver. 8.0).*

Результаты и их обсуждение. Для получения средненормативных данных нами была проанализирована выборка, состоявшая из 733 студентов (577 девушек и 156 юношей) 19-25 летнего возраста.

Полученные в ходе исследования данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели внимания 733 испытуемых за 300 секунд работы

Показатель		Ср. знач±станд. откл		
		Все испытуемые	**Девушки (577 чел)**	**Юноши (156 чел)**
A	Производительность (*знаков в с*)	10,5±3,0	10,6±2,9	10,3±3,1
T	Точность (*усл. ед.*)	9,0±0,9	9,0±0,9	9,0±0,9
E	Умственная продуктивность (*знаков*)	282,89±85,26	284,59±85,92	276,60±82,72
K	Концентрация (%)	760,8±222,7	761,2±226,3	759,4±209,4
V	Объем зрительной информации (*бит*)	187,1±52,9	187,9±52,4	183,9±54,7
Q	Скорость переработки информации (*бит/с*)	4,8±2,1	4,9±2,1	4,7±1,9
A_{yp}	Умственная работоспособность (*знаков в с*)	8,3±3,1	8,4±3,2	8,1±2,9
R	Эффективность работы (%)	950,0±49,6	949,7±51,3	951,2±42,6
U_a	Устойчивость скорости работы (%)	126,51±52,22	125,33±51,48	130,91±54,81

Педагогика

УДК [7.071.5:7.05].009.12

ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Чвала Марина Станиславовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ВЫСОКОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в области графического дизайна в процессе обучения в высшем учебном заведении. Определены компоненты и показатели профессиональной компетентности специалиста в области графического дизайна. Автором предложены способы эффективного развития профессиональной компетентности студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: конкурентоспособность, графический дизайнер, модель, высшее учебное заведение.

Annotation. This article is devoted the questions of formation of professional competence of future graphic designers in the process of learning in higher educational institution. The components and indicators of graphic designer's professional competence have been determined. The author suggested the methods of effective development of students-designers' professional competence.

Keywords: competitiveness, graphic designer, model, higher education institution.

Постановка проблемы. В период обучения в высшем учебном заведении у будущих специалистов в области графического дизайна должен быть сформирован ряд качеств, способных обеспечить их конкурентоспособность, уникальность на рынке труда. Востребованность выпускника вуза во многом зависит от качества его профессиональной подготовленности. В международном стандарте ISO 8402 понятие «качество» определено как совокупность характеристик объекта, которая относится к его способности удовлетворять установленные потребности. Категория качества выражает характеристику единства присущих объекту свойств, его относительной стабильности, его сходства или различия с иными объектами [4, С. 5]. Следует констатировать, что вопросы, связанные с профессиональной компетентностью специалиста в области графического дизайна, недостаточно изучены. В научных исследованиях и разработках необходимо акцентировать внимание на продолжение изучения этой проблемы, на определении эффективных путей формирования конкурентоспособных графических дизайнеров в вузе.

В последнее десятилетие к профессионализму специалистов предъявлены повышенные требования. Для формирования конкурентоспособного графического дизайнера необходимо повышать его уровень профессиональной компетентности, что является одной из главных задач современного профессионального образования.

технологий облегчает сложные процессы математических. Компьютерная модель является реализацией математической или информационной модели с использованием компьютера [4, с. 17-52].

В средней школе (5-6 классах) ученики знакомятся с алгоритмами, составленными на основе хорошо известных примеров из их деятельности на уроках математики. Именно на этом уровне ученики учатся составлять алгоритмы на известном им уровне детализации, полностью описывая деятельность в правильной последовательности шагов ее выполнения. Ученики должны прийти к пониманию различий в способах выполнения одного и того же алгоритма человеком и компьютером.

В дальнейшем учащиеся самостоятельно начинают составлять алгоритмы, последовательно реализовывая их на компьютере для решения математических задач, которые в будущем приводят к лучшему пониманию материала смежных предметов. На последнем этапе школьники используют навыки по составлению алгоритмов для решения новых задач из различных областей с проведением соответствующего анализа полученного результата.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ в использовании межпредметных связей на уроках позволяет сделать вывод об эффективности данного метода. Практическое использование межпредметных связей на уроках математики и информатики показывает, что у учащихся появляется больше интереса к изучению предметов за счет углубления в другие предметы, поиски аналогий и развитие заданий на уровне изучения другого предмета, применяя знания из другой области естественно-математического цикла.

Ценным в применении межпредметных связей на уроках математики и информатики является возможность получить качественные результаты из организованного образовательного процесса, в ходе которого мы получаем возможность вооружить необходимыми знаниями для достижения более высокого уровня в реализации способностей, знаний и умений учащихся.

Литература:

1. Антонов Н.С., Гусев В.А. «Современные проблемы методики преподавания математики». – М.: Просвещение, 1985. С. 201-215.

2. Далингер В.А. «Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике». – М.: Просвещение, 1991. С. 83-109.

3. Карташова Л.И. Способы формирования познавательных интересов старшеклассников // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». – М.: РУДН, 2007. № 2-3. – С. 32-38.

4. Максимова В.Н. «Межпредметные связи в процессе обучения». – М.: Просвещение, 1989. С. 17-52.

Применение *t*-критерия Стьюдента при $P<0,05$ не выявило достоверных различий у рассматриваемых показателей между юношами и девушками. Однако, как видно из таблицы, средние значения таких показателей внимания как *E, K, V, Q*, $A_{ур}$ девушек превышают таковые юношей, в то время как средние значения показателей *R* и U_a – ниже. Таким образом, полученные результаты говорят лишь об определенных тенденциях в гендерных различиях показателей внимания у лиц 19-25 летнего возраста.

Отсутствие достоверных различий средних значений показателей внимания позволило нам в ходе дальнейшего анализа не разделять выборку испытуемых по половому признаку.

В таблице 2 представлена матрица интеркорреляционых взаимосвязей между рассматриваемыми показателями внимания. Как видно из таблицы наибольшее количество значимых корреляционных взаимосвязей имеют показатели *Q, T, E*, в то время как показатель U_a значимо не связан ни с одним из рассмотренных. При этом важно отметить, что все показатели, имеющие значимые корреляционные взаимосвязи, имеют только положительные значения. Данный факт свидетельствует о том, между большинством показателей имеются значимые прямопропорциональные взаимосвязи. На основании этого можно утверждать, что улучшение (развитие) одного из показателей внимания, скорее всего, приведет к росту значений связанных с ним показателей. И наоборот, ухудшение одного из показателей может привести к снижению значений связанных с ним показателей. Учитывая множественность выявленных значимых взаимосвязей между показателями внимания, можно предположить, что развитие одного из свойств внимания может привести к росту и остальных. При этом для развития устойчивости скорости работы (U_a), необходим отдельный комплекс развивающих упражнений.

Таблица 2

Матрица интеркорреляционых взаимосвязей между показателями внимания 733 испытуемых

	T	***E***	***K***	***V***	***Q***	$A_{ур}$	***R***	U_a
A	-0,03	0,92*	0,04	1,00*	0,72*	0,72*	0,14	0,01
T		0,34*	0,94*	-0,02	0,61*	0,64*	0,84*	0,03
E			0,38*	0,92*	0,91*	0,93*	0,43*	0,02
K				0,04	0,70*	0,65*	0,94*	0,04
V					0,72*	0,72*	0,14	0,01
Q						0,96*	0,74*	0,02
$A_{ур}$							0,65*	0,02
R								0,05

Примечание*. Знаком «*» обозначены значимые корреляционные взаимосвязи. Расшифровка буквенных обозначений приведена в Табл. 1.*

Так как корреляционный анализ не дает возможности определить причинно-следственные взаимосвязи, то с этой целью, а также для более детального анализа нами был проведен кластерный анализ. Полученная в ходе такого анализа горизонтальная древовидная кластерограмма представлена на Рис. 1. Как видно из рис. 1 на кластерограмме можно отчетливо выделить пять

кластеров. В первый кластер входят такие показатели как *Sex, A, T, Q*, во второй – $A_{ур}$, третий – *K, R,* U_a, четвертый – *V* и пятый – *E*. Образуемые кластеры чаще всего описывают явления одного порядка, а кластерный вес – степень сопряженности между показателями, образующими единый кластер. При этом следует указать, что чем меньше значение кластерного веса, тем более сильная связь между переменными, входящими в кластер.

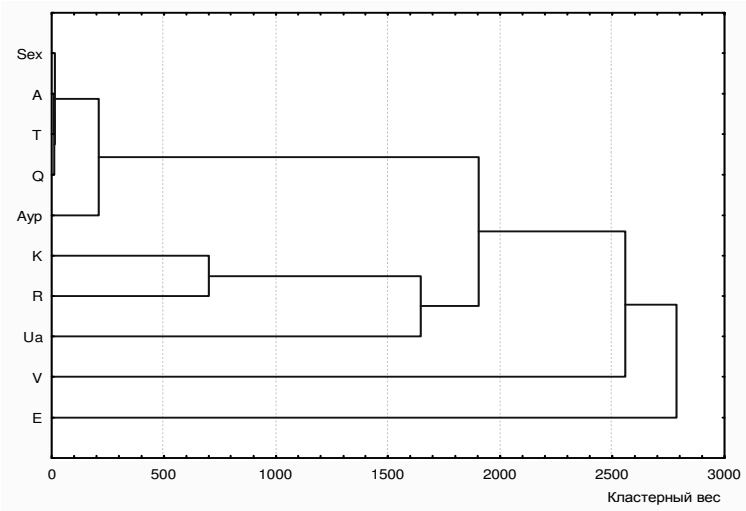


Рис. 1. Горизонтальная древовидная кластерограмма показателей внимания 733 испытуемых студентов за 300 секунд работы с корректурной пробой на основе колец Ландольта

Примечание: словом «Sex» обозначен пол испытуемых; все остальные обозначения приведены в Табл. 1.

Анализ кластерограммы позволяет нам предположить, что показатели производительности (*A*), точности (*T*) внимания и скорости переработки информации (*Q*) описывают, в первую очередь, процессы непосредственно связанные самим процессом деятельности: быстротой выполнения задания по поиску заданных знаков и сосредоточенностью (точностью) его выполнения. При этом именно эти показатели непосредственно связаны, и, в первую очередь, определяются полом испытуемого.

Из кластерограммы видно, что показатели и процессы, описанные для первого кластера, в своей совокупности определяют умственную работоспособность (показатель $A_{ур}$).

Анализ третьего кластера может свидетельствовать о том, что концентрация внимания (*K*) и эффективность работы (*R*) лежат в основе устойчивости скорости работы (U_a) студентов рассматриваемой выборки.

Психические явления, описываемые показателями *V* и *E,* формируются на основе показателей 1-3-го кластеров. При этом, как видно из кластерограммы,

В учебном процессе появляется необходимость в формировании интегрированных знаний, которые помогают ученику усваивать связи между структурными элементами учебного материала при изучении различных предметов и способствуют формированию мыслительной деятельности. Учащиеся овладевают определённым подходом к процессу и результату учебной и познавательной деятельности, приобретая определенные знания, умения и навыки при интегрированном изучении предметов. При целенаправленном формировании этот подход становится стилем мышления ученика.

Курс информатики и ИКТ представляется дисциплиной с ярко выраженным межпредметным характером. Наиболее ярко выражены и значительны эти связи с математикой. Тесная связь информатики и математики существует в силу того, что имеется общая тенденция к использованию абстракций и символических представлений, да и логически, большинство информационных процессов построены на математических действиях.

Применение компьютера на уроках позволяет эффективно изучать многие разделы школьного курса математики и является одним из значительных инструментов решения математических задач. В ходе познавательной деятельности проявляется взаимосвязь предметов и явлений окружающего мира, системность знаний. Применение компьютерных технологий на уроках математики выявляет больше интереса к изучению предметов естественно-математического цикла [3, с. 32-38].

Межпредметные связи математики и информатики, построенные на математических и информационных моделях, способствуют развитию у учащихся активизации познавательной деятельности, формированию мотивации к обучению, применению обобщенных приёмов мышления, развитию творческих способностей.

Технология компьютерного моделирования приближает процесс обучения к реальному процессу познания окружающего мира.

Познание системы алгоритмов учащимися начинается еще до изучения информатики. Например, ученики на уроках математики решают определенный класс задач по указанному алгоритму, составляют алгоритмы по нахождению значений выражений. Информатика же предъявляет другие требования к составлению и правилам записи алгоритмов.

Программирование математических задач способствует повышению мотивации обучения, решаемые задачи становятся привлекательнее и интереснее.

При решении задач и дальнейшем их программировании возникает ряд трудностей:

- ученики не сразу понимают смысл записи алгоритма;
- ученикам не всегда понятно то, что написанная ими программа воспринимается компьютером формально, а не так, как они имели в виду.

Именно поэтому для понимания и осознания самой сущности понятия “алгоритм” используются математические задачи, решение которых осуществляется при помощи алгоритмов. Математическая модель отражает свойства количества и пространства, а информационная модель помогает получить представление знаний об объектах. Для записи математических моделей используются различные известные нам формулы, уравнения, геометрические образы и т. д. В комплексе, применение компьютерных

следственные связи в изучаемых явлениях, в третьих конкретизируются общие идеи или доказываются выводы, новые теоретические положения и т.п.

Поурочное планирование показывает, когда, на каком этапе урока и как, какими способами включаются знания из других курсов в изучение нового или закрепление учебного материала. Особенно необходима тщательная разработка обобщающего урока с межпредметными связями. Выделение таких уроков производится на основе тематического планирования.

Виды занятий с целью использования межпредметных связей:

1) бинарное занятие – учебное занятие, объединяющее содержание двух предметов одного цикла (или образовательной области) в одном уроке. Особенность такого занятия заключается в том, что изложение, исследование проблемы одного предмета находит продолжение в другом;

2) интегрированное занятие – учебное занятие, на котором обозначенная тема рассматривается с различных точек зрения, средствами нескольких предметов. Ведут его два или даже несколько преподавателей различных смежных предметов;

3) межпредметное занятие – эта форма занятий, при которой изучаемый учебный материал иллюстрируется сведениями из других дисциплин;

4) производственная практика.

Конечно же изучение всех предметов естественнонаучного цикла взаимосвязано с математикой. Математика дает учащимся систему знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности человека, а также важных для изучения смежных дисциплин (например, физики, химии, черчения, трудового обучения и др.). [1]

Совокупность функций межпредметных связей реализуется в процессе обучения тогда, когда преподаватель математики осуществляет все многообразие их видов. Различают связи внутрицикловые (связи математики с физикой, химией, спецпредметами) и межцикловые (связи математики с историей, экологией).

Межпредметные связи на уровне фактов (фактические) – это установление сходства фактов, использование общих фактов, изучаемых в курсах математики, физики, химии, и их всестороннее рассмотрение с целью обобщения знаний об отдельных явлениях, процессах и объектах изучения.

Понятийные межпредметные связи – это расширение и углубление признаков предметных понятий, и формирование понятий, общих для родственных предметов (общепредметных). К общепредметным понятиям в курсах естественнонаучного цикла относятся понятия теории строения веществ - пропорции, следствия, движение, масса и т.п.

Эти понятия широко используются при изучении процессов. При этом они углубляются, конкретизируются на математическом материале и приобретают обобщенный, общенаучный характер.

Проблема повышения качества образования и его адаптации к жизненному развитию стоит сегодня перед всеми участниками образовательного процесса.

В соответствии с этим меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием. Переносится акцент с усвоения знаний на формирование компетентности, происходит переориентация образования на личностно-ориентированный подход.

они являются более общими. Возможно, описывая уровень развития внимания при его экспресс диагностике можно использовать значение показателя «Умственная продуктивность», который, как показала кластерограмма, являет собой итог степени развитости всех остальных рассмотренных показателей внимания.

Выводы. Таким образом, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют об отсутствии существенных различий между средними значениями показателей внимания юношей и девушек. На основании выполненной нами работы можно также заключить, что большинство рассмотренных показателей внимания связаны между собой значимыми прямопропорциональными взаимоотношениями. Практическая значимость сделанных выводов состоит в том, что психологу при разработке программы развития внимания необходимо в первую очередь подбирать упражнения направленные на развитие производительности (скорости выполнения работы), точности внимания и скорости переработки информации. При этом для развития устойчивости скорости работы, а, следовательно, и психической устойчивости, необходим отдельный комплекс развивающих упражнений. Важным является и то, что для экспресс-диагностики степени развития внимания можно использовать значения показателя «Умственная продуктивность». В последующих работах будут освещены вопросы определения критериев уровня развития внимания.

Литература:

1. Бруннер Е. Ю. Лучше, чем супервнимание: Методики диагностики и психокоррекции: Психология внимания; Оценочные тесты; Развивающие игровые упражнения. Серия: Психологический практикум.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.– 317 с.

2. Бруннер Е. Ю. Особенности показателей внимания студентов 17-25 летнего возраста // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.7. Ч.1. – Ялта: РВВ КДГІ, 2005. – С. 23-37.

3. Бруннер Е. Ю. Развитие внимания и памяти у студентов экономико-гуманитарного колледжа // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей:. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Вип.19. – Ч.3.– С. 52-61.

4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук,. – СПб.: Питер Ком, 1999.– 528 с.

5. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. Психология внимания / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер В. Я. Романова.– М.: ЧеРо, 2001.– 858 с.

6. Дормашев Ю.Б., Романов В. Я. Психология внимания.– М.: МПСИ; Флинта, 2002.– 376 с.

7. Немов Р. С. Психология. Учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн. Психодиагностика.– Кн. 3.– М.: Владос, 1998.– 632 с.

8. Немов Р. С. Психология. Учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн. Общие основы психологии .– Кн. 1., 2003.– 688 с.

9. Общая психология: [учеб. для студентов пед. ин-тов] / [А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др.]; под ред. А. В. Петровского.– [3-е изд.[, перераб. и доп.– М.: Просвещение, 1986.– 464 с.

10. Современная психология: справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. – М., ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

Психология

УДК1:159.954

кандидат биологических наук, доцент Бруннер Евгений Юрьевич;
ассистент кафедры психологии Иванова Екатерина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭВОЛЮЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор основных философских течений различных эпох, рассматривающих проблему творчества, проведен фундаментальный анализ исторически развивающихся философских взглядов на проблему творчества, что позволяет провести логические параллели между знаниями прошлого и современными воззрениями на вопросы творчества и креативности.

Ключевые слова: творчество, развитие, философия, психология, филогенез.

Annotation. The article presents a theoretical overview of the main philosophies of different eras, considers the problem of creativity, conducted fundamental analysis of historically developing philosophical views on the problem of creativity, that allows a logicality between the knowledge of the past and modern views on problem of creativity.

Keywords: creative, philosophy, evolution, psychology, phylogeny.

Введение. Вопросы познания мира, окружающей действительности волнуют человечество уже достаточно давно. Среди этих вопросов большая роль в различных религиях, философских течениях, педагогике, психологии и других естественно-научных и гуманитарных направлениях и течениях отводилась и продолжает отводиться пониманию роли человеческого творчества.

Начиная рассматривать вопрос о творчестве и креативности, мы столкнулись с такой проблемой, как отсутствие литературных обзоров, связанных освещением эволюции современных взглядов на рассматриваемую проблему. Особо примечательным является также и то, что в современной как отечественной, так и зарубежной психологической справочной и учебной литературе практически не освещены философские концепции, ставшие, несомненно, истоками теоретических взглядов современных психологических школ, направлений и концепций. Этот вопрос является, на наш взгляд, не только важным и актуальным, но и принципиальным, ведь, как известно, именно философия стала одним из предвестников теоретической, а и в последствие практической психологии и психиатрии. Поэтому особая роль в эволюции психологических взглядов на проблему творчества принадлежит именно философии. Попробуем рассмотреть основные аспекты этой эволюции.

Формулировка целей статьи. Целью и задачей настоящей работы стало изложение филогенеза взглядов на проблему творчества начиная с античности, заканчивая первой половиной XX столетия. Таким образом, предметом

развивающего обучения, который ведет к формированию качественно новых образований в учебной деятельности школьников - межпредметных понятий и межпредметных умений (Т.К. Александрова, Л.М. Панчешникова, Н.А. Сорокин).

Только на основе планирования можно определить содержание, объем, время и способы и использования знаний из других предметов.

Существует несколько уровней организации учебного процесса на основе межпредметных связей:

- урочный (обобщающие уроки, учебные темы);
- тематический (связь с другими дисциплинами, курсами);
- сквозной (охватывает несколько учебных тем разных курсов);
- внутрицикловой (например, одна и та же тема в разных дисциплинах);
- межцикловой (разные дисциплины имеют общие темы и дополняют друг друга).

Выявление и последующее осуществление положений учебных тем межпредметных связей позволяет:

а) доводить приобретенные знания до практического воплощения;

б) сосредоточить внимание преподавателей и обучающихся на узловых аспектах учебных дисциплин;

в) осуществлять поэтапную организацию работы по установлению межпредметных связей;

г) формировать познавательные интересы обучающихся средствами самых различных учебных дисциплин в их органическом единстве;

д) осуществлять творческое сотрудничество между преподавателями и обучающимися;

е) изучать важнейшие мировоззренческие проблемы и вопросы современности средствами различных дисциплин и наук в связи с жизнью;

ж) устранять дублирование при изучении одних и тех же вопросов на уроках смежных дисциплин.

За счет содержания, объема, времени и способов использования знаний из других дисциплин можно внедрить за счет планирования межпредметных связей. В практике обучения сложились четыре основных способа планирования межпредметных связей - сетевое, курсовое, тематическое и поурочное.

Сетевое планирование имеет форму графика или плана-карты, которые выявляют основные связи разных учебных тем смежных курсов, показывают узловые темы с наибольшим числом связей с другими предметами.

Наличие курсового планирования позволяет учителю заранее изучить необходимое для каждой последующей учебной темы содержание смежных курсов, вовремя дать учащимся домашние задания на повторение опорных знаний из других предметов.

В тематическом планировании должна быть отражена логическая структура учебного материала уроков, опорные знания из других курсов и перспективные связи. Составляя тематический план, учитель наглядно видит, для чего, с какой познавательной целью на отдельных уроках необходимо использовать те или иные задания из других курсов: в одних случаях создается опора для введения новых понятий, в других объясняются причинно-

Проанализировав проблему межпредметных связей, можно сказать, что реализация этих связей должна быть направлена на создание у обучающихся системы, которая помогала бы им использовать все накопленные ими знания, умения и навыки при изучении любого теоретического или практического вопроса. В таком случае возникает вопрос: как же правильно построить эту систему?

Изложение основного материала статьи. Обучение в современной школе реализуется как целостный учебно-воспитательный процесс, имеющий общую структуру и функции. Тогда можем сказать, что функция обучения – это качественная характеристика учебно-воспитательного процесса, в которой выражена его целенаправленность и результативность в формировании личности ученика. Соответственно, межпредметные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитательной. Эти функции взаимно дополняют друг друга.

Дидактическая система, построенная на основе принципа межпредметности, перестраивает все этапы деятельности учителя и учащихся. Учебно-познавательная деятельность учащихся и обучающая деятельность учителя имеют общую структуру: цель – мотив – содержание – средства – результат – контроль. Однако содержание этих звеньев различно в деятельности учителя и учащихся: у учителя – руководящий характер, у учащихся – управляемый характер.

Межпредметные связи позволяют выделить главные элементы содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов учебной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметов в трудовой деятельности учащихся .[2, с. 83-109]

Можно отметить некоторые возможности урока с применением межпредметных связей:

- позволяет реализовать один из важнейших принципов дидактики - принцип системности обучения;
- создавая оптимальные условия для развития, развивает логичность, гибкость и критичность;
- способствует развитию системного мировоззрения, гармонизации личности учащихся.

Межпредметные связи выполняют в обучении ряд функций:

Методологическая функция выражена в формировании у учащихся диалектико-материалистических взглядов на природу, современных представлений о ее целостности и развитии.

Конструктивная функция межпредметных связей состоит совершенствует содержание учебного материала, методы и формы организации обучения.

Образовательная функция межпредметных связей формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость.

Воспитательная функция межпредметных связей выражена в их содействии всем направлениям воспитания обучающихся в обучении. Учитель, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход к воспитанию.

Развивающая функция влияет на развитие самостоятельности, познавательной активности и интересов учащихся (В.Н. Максимова, Н.А. Чурилин). Межпредметные связи рассматриваются как один из путей

настоящего теоретического обзора стало человеческое творчество, а объектом — эволюция философских взглядов на рассматриваемую проблему.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая проблему эволюцию философских взглядов, связанную с вопросами творчества мы будем придерживаться в основном хронологического принципа. Так как нам не всегда были доступны первоисточники, то хронология изложения материала будет привязана к годам жизни философов или момента возникновения различных школ и течений, чьи концепции и взгляды мы будем рассматривать в настоящей работе.

Согласно философским представлениям середины XX в., которые практически остались неизменными до сегодняшнего дня, творчество представляет собой процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Творчество представляет собой возникшую в труде способность из доставляемого действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям. Любой труд может быть творчеством. При этом виды творчества определяются характером созидательной деятельности: творчество изобретателя, организатора, научное, литературное и художественное творчество и т. п. [13, С. 446].

Отправной точкой в данной проблеме, на наш взгляд, могут стать основные вопросы такого философского гносеологического эпистемологического раздела как теория познания, в котором изучаются проблемы природы познания и его возможностей, отношения знания к реальности, исследуются всеобщие предпосылки познания, выявляются условия его достоверности и истинности. В отличие от психологии, физиологии высшей нервной деятельности и других наук, теория познания как философская дисциплина анализирует не индивидуальные, функционирующие в психике механизмы, позволяющие тому или иному субъекту прийти к определённому познавательному результату, а всеобщие основания, дающие возможность рассматривать этот результат как знание, выражающее реальное, истинное положение вещей [3, Т. 25, С.436].

В античности центральной в теории познания выступала проблема отношения знания и мнения, истины и заблуждения. При этом знание понималось в единстве с его предметом. Так для идеалиста Платона предметом познания является мир идей, для древнегреческих материалистов — природа. Античная философия исходила из того, что знание есть своеобразная копия предмета; эта предпосылка принималась как нечто совершенно естественное и даже особенно не обсуждалась. Главный интерес этой дискуссии состоял в выяснении того процесса, посредством которого предмет переводится в состояние знания. Тезис о единстве знания и предмета специфически сочетался с непониманием активности субъекта в процессе познания: истинный объект может быть только «дан» познающему; все продукты его творчества, его субъективной познавательной деятельности — лишь неистинное мнение [3, Т. 25, С.436].

Одно из первых понимания природы творчества было приведено древнегреческим психологом и философом Платоном. В своем бессмертном труде «Пир» [10, С. 134] он приводит следующий диалог «…Ты знаешь, творчество — понятие широкое. Все, что вызывает переход из небытия в бытие, — творчество, и, следовательно, создание любых произведений

искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей — их творцами. — Совершенно верно, — согласился я. — Однако, — продолжала она, — ты знаешь, что они не называются творцами, а именуются иначе, ибо из всех видов творчества выделена одна область — область музыки и стихотворных размеров, к которой и принято относить наименование «творчество». Творчеством зовется только она, а творцами-поэтами — только те, кто в ней подвизается» [5, С. 86].

В своем трактате «О душе» (*De anima*) [1, С. 371-549] древнегреческий мыслитель Аристотель поднял философский вопрос о том, может ли фантазия как творческая функция создать что-то подлинно новое, не является лишь новой комбинацией или композицией элементов уже имеющегося знания и опыта [12, С. 951].

Наряду с этим первые известные фрагменты учений об искусстве (искусствознания), где были сформулированы многие важные положения теории и истории искусств были записаны в Древней Греции [3, Т.10, С. 481]. При этом искусство рассматривалось как подражание природе и, в частности, у Аристотеля — как творческое, обобщающее познание мира [2, С. 246], а у Платона — как бледное копирование вещей, являющихся копиями вечных идей [3, Т.10, С. 481]. Следует также добавить, что у Аристотеля искусство является не только подражанием природе, но и природа уже сама по себе является художественным произведением поскольку в ней эйдосы и материя т. е. внутреннее и внешнее, слиты в одно неразличимое целое [2, С. 246].

В своей «Поэтике» (1582) итальянский гуманист и философ Франческо Патрици в противовес аристотелевской концепции поэзии как подражания развил представление о художнике-творце. При этом Ф. Патрици описывал состояние творчества как одержимость «божественным безумием» — вдохновением [3, Т. 19, С. 283].

Один из известнейших немецких философов, а также математик, физик, юрист, историк, и языковед Готфрид Вильгельм Лейбниц, рассуждая о мышлении, считал, что Бог — представляет собой творческую монаду, обладающую свойством актуального абсолютного мышления. В свою очередь материя, согласно Лейбницу, представляет собой сложную субстанцию в основе которой лежит простая — монада. Именно поэтому Лейбниц относил материю к миру явлений [8, С. 360].

В первой половине XII века в период средневековья представители схоластической философии шартрской школы (Бернард Шартрский, Гильберт Порретанский, Тьерри Шартрский и др.), стоя на позициях платонической философии с натурфилософским уклоном относились к природе как ведущей творческой силе [3, Т. 29, С. 295].

Немецкий философ, родоначальник немецкого классического идеализма и основатель критического (или «трансцендентального») идеализма И. Кант впервые в истории философии обосновал творческий, конструктивный характер человеческого познания, мышления и деятельности, показав в предисловии ко второму изданию его «Критики чистого разума», что сами предметы в процессе человеческой деятельности вынуждены сообразовываться с человеческим познанием и его результатами, а не наоборот. И. Кант гносеологически обосновал человеческую свободу, доказав, что человек в принципе способен производить новое — и в теоретической и практической деятельности. И. Кант впервые четко обозначил проблему границ и условий

Педагогика

УДК 371.3:004:51

аспирантка кафедры теории и методики обучения математике
Чалая Таисия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена возможности активизации познавательной деятельности учащихся основной школы на основе использования межпредметных связей математики и информатики.

Ключевые слова: математика; информатика; обучение; познавательная мотивация; межпредметные связи.

Annotation. The article is devoted capabilities enhance the cognitive activity of pupils of primary schools through the use of interdisciplinary connections of mathematics and computer science.

Keywords: mathematics; computer science (informatics); teaching; cognitive activity; interdisciplinary connections.

Введение. В школьном обучении межпредметные связи являются выражением различных интеграционных процессов, которые происходят сегодня и в науке, и в жизни нашего общества. Эти связи играют достаточно важную роль в повышении уровня как практической, так и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение школьниками учебного материала в рамках школьного процесса.

Учет и контроль межпредметных связей помогает формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы и взаимосвязи между ними и поэтому делает знания более значимыми и применимыми. Межпредметные связи помогают учащимся использовать знания и умения, которые они приобрели ранее, при изучении других предметов, дают возможность применять их в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников средней школы.

Формулировка цели статьи. Межпредметные связи позволяют:

1)развивать у обучающихся навыки использования знаний общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин для усвоения и понимания специальных дисциплин;

2)используя современные педагогические и информационные технологии, оптимизировать учебный процесс;

3)преподносить учебный материал, активизируя мыслительные способности обучаемых.

определить некоторые тенденции, анализ которых помог уточнить модель, направленную на формирование творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин и выявить основные направления ее реализации на практике. Критериями сформированности творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин выделены: знаниевые, деятельностные, мотивационные. Использованы следующие методы: тестирование, анкетирование, опрос, самооценку, наблюдение, анализ творческих работ студентов, «Веер» суждений, методика поведенческого среза.

Литература:

1. Алехин А. Д. Система подготовки учителя изобразительного искусства. / Алехин А. Д. – М.; МАН, 1992. – 32 с.

2. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя. / Гильманов С. А. – Тюмень: ТОИПКПК, ТНцСО РАО, 1996. – 153 с.

3. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности. / Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. – Калининград; ГИПП Янтарный сказ, 2000. – 572 с.

4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. / Загвязинский В. И. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

5. Козлов И. В. Теоретическая основа проявления творчества в процессе обучения студентов ХГФ. / Козлов И. В. – М.: Прометей, 2001. – 78 с.

6. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности./ Куликова Л. Н. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

7. Можар Н. Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя. / Можар Н. Е. – М.: МПГУ, 1998. – 342 с.

8. Отич А. Н. Искусство в системе развития творческой индивидуальности будущего педагога профессионального обучения: теоретический и методический аспекты. / Отич А. Н. – Черновцы: Зеленая Буковина, 2009. – 752 с.

9. Столярова Н. Г. Формирование творческой позиции будущего учителя средствами искусства. / Столярова Н. Г. – Уссурийск; УГУ, 2005. – 38 с.

человеческого познания, решительно поколебав притязания науки на универсальное знание и универсальные цели. Эта тенденция в последствие получит мощный импульс к развитию в различных философских системах XX века (философии жизни, феноменологии, экзистенциализме и др.) [8, С. 303].

Огромное значение в понимании роли познания внесли философы-агностики (термин агностицизм происходит от греческого ἄγνωστος и в переводе означает недоступный познанию, незнакомый, неизвестный, непонятный [9, С.17]. Согласно этому философскому учению вопрос об истинности познания не может быть окончательно решён, а также не может быть получена объективная характеристика окружающей человека действительности. Утверждая, что единств, источником познания является опыт, английский философ Давид Юм исходил из невозможности подвергнуть его проверке, а отсюда следовала, по его мнению, и невозможность установить адекватность между данными опыта и объективным миром. Точка зрения Д. Юма и его предшественников явилась своеобразным выражением понимания того, что познание не есть простое копирование действительности, а является сложным процессом освоения объекта субъектом, причём в этом процессе многое определяется творческой активностью субъекта. Но если у Д. Юма этот тезис получил скорее негативное выражение, то И. Кант сделал важный шаг в раскрытии его позитивного содержания. Показав, что чисто логическим путём невозможно установить соответствие между объективным миром и системой знания и что природа познания не может быть раскрыта без спец. анализа познавательных возможностей субъекта, И. Кант — и именно в силу свойственного ему агностицизма — фактически остановился на полпути. Настаивая на существовании принципиальной границы между познанием и действительностью, он не смог объяснить, каким образом познание увеличивает мощь человечества в овладении им природой [3, Т. 1, С. 185].

Рассматривая вопросы взаимоотношения природы и духа, немецкий философ, представитель немецкого классического идеализма Фридрих Вильгельм Йозеф Шеллинг осуществляет так называемую дедукцию природы как активного творческого субъекта, априори предшествующего всем конкретным явлениям. Природа, по мнению В. Шеллинга, становится в его интерпретации одновременно и объектом и субъектом, и деятельностью и продуктом, благодаря чему и является возможным ее познание. Рассматривая вопросы интеллекта В. Шеллинг подразделяет его на теоретический (копирующий) и нравственно-практический (полагающий цели), что обусловливает существование в рамках системы трансцендентального идеализма теоретической и практической философии.

Проблемы творчества в своих трудах затрагивал один из самых известных немецких философов, представитель немецкой классической философии, создатель систематической теории диалектики на основе объективного идеализма Георг Вильгельм Фридрих Гегель. Разворачивая основные принципы своей философской концепции, Г. Гегель указывал, что духовная культура человечества подчиняется определенным законам, при этом не маловажная роль в таком развитии лежит в постепенном развитии творческой силы мирового разума [3, Т. 6, С. 176]. Согласно Г. Гегелю (в его «Феноменологии духа» [8, С. 151]) такой силой может быть безличный (мировой, объективный) дух, который воплощаясь в последовательно сменяющих друг друга образах культуры одновременно познаёт себя как

творца этих образов [3, Т. 6, С. 176; 8, С. 152]. В своей логике Г. Гегель обожествляет реальное человеческое мышление, исследуемое им в аспекте универсально-логических форм и законов, прорисовывающихся через совокупный исторический процесс. Объявляя мышление субъектом, т. е. единственным творцом всего духовного богатства, развитого историей, и понимая его как вечную, вневременную схему творческой деятельности вообще, Г. Гегель сближает понятие идеи с понятием бога [3, Т. 6, С. 176].

Юзеф Вроньский известный польский философ-мистик и математик, стоя на идеалистических взглядах, указывал на то, что теоретический и практический разум выступают как две стороны единого творческого разума, прообразом которого является Бог [3, Т. 5, С. 437]. Приблизительно в тот же период еще один польский философ Эдвард Дембовский, рассуждая о философии творчества, в своем сочинении «Мысли о будущности философии» указывал на то, что центр творчества находится в самом бытии, а не в идеи как у Г. Гегеля в его диалектике [3, Т. 8, С. 70].

Украинско-русский философ и лингвист Александр Афанасьевич Потебня в 1862 в своей работе «Мысль и язык» писал «Язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее...». Продолжая эту мысль А. А. Потебня отмечал, что язык формирует человеческую мысль: грамматические категории суть категории мышления, формы движения мысли. Через язык мы воспринимаем и познаем мир, слово формирует ряд познавательных моделирующих систем: миф, фольклор, науку. Именно в слове человек объективирует восприятие мира и связывает это слово с другими словами [8, С. 538].

В своем бессмертном философском произведении «Так говорил Заратустра» [7, С. 383], имевшей наибольшее значение для психотерапии, Фридрих Ницше через раскрытие образа и психологии художника хоть и опосредованно, но также касается вопросов творчества. Одним из непременных условий существования и возникновения искусства, по Ф. Ницше, является «опьянение». Это опьянение в таких формах как чувственное возбуждение, аффект, борьба, разрушение и является движущей силой искусства.

Немецкий романтик А. Мюллер взгляды которого соответствовали такому философскому направлению как культурфилософия в начале XIX в., рассматривая процесс культурного творчества человечества, что этот процесс в своих ритмах не совпадает с фазами исторической эволюции и отличается от культуры социологии, которая рассматривает культуру с точки зрения её функционирования в данной системе общественных отношений [3, Т. 27, С. 419].

Французский философ-интуитивист Анри Бергсон, рассматривая жизнь в качестве первичной реальности и как некую целостность, несводимую к материи и духу, писал о том, что жизнь есть процесс космического плана, направленный на творческое преобразование материи [5, С. 142], при этом А. Бергсон отмечал, что человек — существо творческое, поскольку через него проходит путь – «жизненного порыва» [3, Т. 3, С. 208]. Реальность, которую рассматривает А. Бергсон вслед за Шопенгауэром [3, Т. 3, С. 208], может быть понята лишь с помощью интуиции, которая позволяет как бы слиться с предметом познания и которая, как божеств, дар, дана лишь избранным [3, Т. 3, С. 208]. Для реализации интуиции достаточно самонаблюдения, которое дано каждому субъекту непосредственно. В свою очередь интеллект представляет собой лишь средство оперирования с «мертвыми вещами», в

При диагностике когнитивного компонента использован метод анализа творческих работ студентов, целью которого было выявление уровня их теоретических и практических знаний. Анализировались самостоятельные, контрольные, аттестационные творческие работы. При анализе учитывались следующие показатели: воображение, передача образа, реалистичность либо абстрактность работы, глубина, обобщенность, системность, умения и навыки в процессе создания творческой работы, знание техник и технологий изобразительного искусства, вариативность в выполнении задания.

Результаты анализа работ свидетельствуют, что по показателям воображение, реалистичность либо абстрактность работы, обобщенность, знание техник и технологий изобразительного искусства, студенты продемонстрировали низкий и средний уровень знаний, по показателям системность, умения и навыки в процессе создания творческой работы, вариативность - низкий и нулевой уровни.

Диагностика уровня сформированности деятельностного компонента осуществлялась при помощи заданий, которые в нашем исследовании кроме обучающей, тренировочной, корректирующей выполняли и контрольную функцию. Студентам был предложен лист самооценки, анализ результатов которого позволил сделать следующие заключения: уровень сформированности общеучебных умений находится на нулевом уровне - 10%, низком уровне - 50 %, среднем уровне - 35%, высоком уровне - 5%.

Для получения представления об уровне общеучебных умений и навыков, степени сформированности у студентов операционных умений при выполнении самостоятельных заданий мы предложили им задания трех уровней сложности**.** Сначала предъявлялись задания третьего уровня, если студент испытывал трудности, ему предлагалось задание уровнем ниже. При выполнении заданий студенты не всегда производили выбор методов, приемов, средств, в соответствии с поставленной целью. Поэтому справиться с заданиями на высоком уровне смогли 10% учащихся. При этом необходимо отметить следующий факт, только 32% студентов самостоятельно включились в работу над заданием, 65% - при дополнительном стимулировании, 3% - продемонстрировали отказ от включения в учебную деятельность.

Анализ выполненных студентами мыслительных операций показал, что обучаемые не всегда анализируют, систематизируют и оценивают логику построения своих рассуждений, не соотносят между собой поставленные задачи и способы их решения. Студенты не всегда могут в полной мере применять полученные теоретические знания в новой, нестандартной ситуации, «переносить» в нее изученные ранее понятия, законы, закономерности.

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, показывает, что большинство студентов имеют низкий или средний уровень сформированности творческой индивидуальности. В процессе обучения студенты испытывают затруднения различного характера, что связано с отсутствием или недостаточностью необходимых для эффективного протекания процесса формирования профессионально-творческих знаний, умений, навыков, развития личностных качеств.

Выводы. Таким образом, информация, собранная на этом этапе опытно-экспериментальной работы, позволила не только зафиксировать наличный уровень сформированности у студентов творческой индивидуальности, но и

учиться по призванию, которое основано на сильной внутренней мотивации. 3,1% составляют студенты, выбор профессии которых определили родители. Потребности студентов свидетельствует о том, что они сознательно управляют своими стремлениями и жизненными планами, связанными с профессиональным самоопределением. В процессе исследования выявлено, что «вполне довольны, хотят в дальнейшем применять свой творческий потенциал» студенты в большем количестве 44,4%, чем в понятии «скорее довольны, чем недовольны» - 33,6%.

Анализ результатов констатирующего исследования мотивационных факторов, побуждающих студентов к формированию творческой индивидуальности выявил, что в блоке непосредственных мотивов наиболее значимыми являются мотивы развития личности, причем наибольший вес имеют такие, как "стремление расширить кругозор и эрудицию" и "потребность в постоянном интеллектуальном росте".

В группе познавательных мотивов наибольший вес имеют мотивы "самообразования" и "ориентация на творческую деятельность". Причем, учитывая преобладание значимости у студентов мотивов "стремление расширить кругозор и эрудицию" и "потребность в постоянном интеллектуальном росте" в сочетании со значимостью для них мотивов "самообразование" и "ориентация на творческую деятельность", следует отметить, что студенты разных сроков обучения осознают необходимость учиться всю жизнь.

В блоке опосредованных мотивов у студентов наибольший вес имеет группа мотивов достижения, т.е. студенты отчетливо понимают, что успешная учеба в вузе будет являться основой их становления как настоящих специалистов, а также, что знания пригодятся для достижения материального благополучия.

Эффективность процесса формирования творческой индивидуальности студентов обеспечивается наличием соответствующих способностей, знаний, умений, навыков самостоятельного труда. Для того, чтобы выяснить насколько сформированы у студентов определенные качества им было предложено дать оценку развития у себя ряда показателей и умений, отношения в коллективе, коммуникативные качества, необходимых для эффективного формирования творческой индивидуальности.

Наиболее высокую оценку получили необходимость: эмоционального состояния, усидчивости и работоспособности, инициативности, организованности, умений выполнения самостоятельных заданий, теоретических знаний и логических форм мышления. В оценке развития этих показателей у себя лично студенты отметили более низкий уровень их сформированности. Такие показатели, как заинтересованность в необходимости формирования творческой индивидуальности, включенность в деятельность оцениваются примерно одинаково с точки зрения их необходимости и степени развития у себя лично. Однако необходимо отметить, что студенты при оценке значимости того или иного показателя недостаточно четко представляют себе их роль в формировании целостной творческой индивидуальности. Таким образом, можно заключить, что студенты не имеют четкого представления о творческой индивидуальности и ее роли в будущей успешной профессиональной деятельности.

которых нет «живого» времени [5 С. 268; 3, Т. 3, С. 208]. А. Бергсон приходит к элитарной концепции творчества и культуры вообще, являясь одним из провозвестников теории массовой культуры. Причём творчество всех видов ценностей, в том числе и социальных, равным образом подчинено закону элитарности. С точки зрения открытой» морали личность и творчество эстетических, религиозных и нравственных ценностей выше интересов сохранения рода [11, С. 203; 3, Т. 3, С. 208].

В рамках иррационалистического философского течения в конца XIX — начале XX вв. наиболее активно проявило себя такое философское течение как «философия жизни». В рамках данного течения понятие творчество выступает как синоним жизни; при этом для А. Бергсона оно — рождение нового, выражение богатства и изобилия рождающей природы, для Г Зиммеля и Ф. Степуна имеет трагически-двойственный характер: продукт творчества как нечто косное и застывшее становится, в конце концов, во враждебное отношение к творцу и творческому началу [3, Т. 27, С. 417].

Как считал Николай Онуфриевич Лосский, русский философ-идеалист, представитель интуитивизма и персонализма, одной из главных задач философии, является построение «теории о мире как едином целом» на основе, прежде всего, религиозного опыта. Центральным элементом такого мира должна стать мистически понимаемая личность как сверхвременной субъект творчества. При этом познание мира сможет начаться тогда, когда на объект будет направлена серия «интенциональных» (целевых) актов — осознание, внимание и т. д. Исходя их этого в зависимости от характера объекта мир может быть познан посредством различных видов интуиции: интеллектуальной, чувственной или мистической [3, Т. 15, С. 32].

Российский мыслитель, философ, экономист, правовед, историк. Петр Беренгардович Струве, рассматривая проблемы т. н. «национального духа» и под которой он понимал «идею-форму», писал о том что именно в ней возможно культурное творчество личности [8, С. 684].

Русский религиозный философ-мистик, поддерживавший основные взгляды экзистенциалистов Николай Александрович Бердяев указывая на то, что творчество является одним из ведущих средств изменения мира, в тоже время отмечал, что обречённость всякого творческого акта [3, Т. 3, С. 210]. При этом объективация духовного начала, согласно Н. А. Бердяеву, искажает его, и лишь творческие усилия людей преодолевают отчужденную внеположность объектов человеку. В своей работе «Смысл творчества. Опыт оправдания человека» (1916) Н. А. Бердяев писал о том, что основная задача человека состоит в том, чтобы освободить свой дух из плена, «выйти из рабства в свободу», из вражды «мира» в «космическую любовь». Это возможно лишь благодаря творчеству, способностью к которому одарен человек, поскольку природа человека есть образ и подобие Бога-творца. Свобода и творчество, по Н. А. Бердяеву, неразрывно связаны: «Тайна творчества есть тайна свободы. Понять творческий акт и значит признать его неизъяснимость и безосновность» [8, С. 68].

В споре с Н. А. Бердяевым русский философ и культуролог Александр Александрович Мейер отрицал возможность оправдания человека через творчество (творческую самореализацию), предполагая тезис о необходимости «овнешнения» человека через его разностороннее включение в общение как

предпосылку внутренней свободы человека, как возможность самой идеи личности [8, С. 412].

В философии XX в. важную роль начинает играть проблема генезиса различных форм сознания, при этом приверженцы фрейдизма продолжают отстаивать идею выведения различных форм сознания из изначальных архетипов, в то время как неокантианство кладёт в основание теории познания принцип творческого генезиса [3, Т. 6, С. 218]. Наряду с этим в XX в. все большее влияние на научную мысль, и, в частности, на проблемы человеческого творчества, начинают оказывать приверженцы диалектико-материалистического учения, которые, как и идеалисты рассматривают практически все стороны человеческого бытия.

Итак, исходя из выше сказанного, можно заключить, что в современной философии под творчеством понимают конструктивную человеческую деятельность по созданию нового. При этом уже в античной философии начиная с Платона и Аристотеля творчество связывалось с креативными процессами космогенеза и понятием Эроса как творческого целеполагания. В средневековой философии творчество в основном рассматривалось в контексте христианского теизма в связи с креативным потенциалом Бога как Творца, т. е. субъекта превращения небытия в бытие; творческая сущность Абсолюта персонифицируется в христианстве в образе Софии. Ренессансная и новоевропейская культуры апплицируют понятие творчества на созидательную деятельность человека; немецкая классика фокусирует внимание на когнитивном аспекте творчества (Кант о продуктивной способности воображения, Шеллинг о творчестве как сфере соприкосновения творческой личности с Абсолютом Творца). [8, С. 701]. Начиная с Канта, критическая философия ставила перед собой задачу изучения глубочайших основ самопознания, т.е. человеческого Я, субъекта как активного творческого начала [8, С. 701].

Для современной философии характерна также параллельная трактовка творчества, — с одной стороны, как сугубо интеллектуального феномена (Гартман, Гуссерль, Уайтхед и др.), с другой — как экзистенциального феномена, лежащего в основе свободы личности (экзистенциализм). При этом необходимым признаком творчества является — соответствие идеалам, целям, потребностям человека и человечества. Творчество по своей природе бескорыстно и несовместимо с эгоизмом. Важнейшие виды (и результаты) творчества — открытие и изобретение. Открытие устанавливает ранее неизвестные в науке объективные закономерности, явления, свойства, эффекты, вносит коренные изменения в существующие научные знания. Изобретение связано с применением открытий или уже известных законов для создания новых систем, их отдельных компонентов. Открытие касается того, что уже существовало или существует в реальном мире (так например, Колумб открыл Америку); изобретение творит то, чего на данный момент времени нигде нет (Б. Франклин изобрел громоотвод), и, следовательно, формирует так называемый искусственный мир — мир техники и новых социальных отношений. Таким образом, в процессе творчества не просто возникают новые предметы, но происходит развитие сущностных сил человека, он преобразует не только внешнюю среду, но и самого себя.

В современную эпоху развития науки и техники, преобразования общественных отношений особенно актуальными становятся вопросы

компетенций, цельность внутреннего мира, направленность на развитие, интеллект, артистизм, выработать индивидуальный стиль художественно-педагогической деятельности, самосовершенствование и самореализацию в достижении успеха.

При обработке данных, полученных в ходе анкетирования, выделены не только количественные показатели, но и качественные творческие характеристики ответов обучающихся.

Наивысшую оценку получили такие функции как рост увлеченности избранной профессией, развитие потребности в самообразовании и самосовершенствовании, стимулирование творческого интереса. Студенты справедливо указали на значение формирования творческой индивидуальности.

При проведении анкетирования выяснилось, что основными причинами недостаточной сформированности творческой индивидуальности студенты видят во внешних и внутренних факторах. Внешний фактор - перегруженность аудиторными занятиями, социальные причины. Внутренний фактор - личная неорганизованность, неумение работать самостоятельно (лень, посторонние дела). Достаточно высокую оценку получили факторы, связанные с личной позицией студента: отсутствие интереса к изучаемому предмету, отрицательное эмоциональное отношение, что не способствует формированию познавательной активности. Поведение и деятельность некоторых студентов связаны с недостатками волевого развития и долей обоснованного риска. Они не способны к длительным волевым усилиям, редко проявляют самостоятельность, выдержку, настойчивость, риск в учебной деятельности. Эти факторы мешают развитию творческого воображения, интуиции, самовыражению через творческую деятельность.

Процесс формирования творческой индивидуальности будущих специалистов в условиях современного образования в области изобразительного искусства обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация студентов.

Прежде чем проводить исследование мотивационных факторов, побуждающих студентов к формированию и развитию познавательной активности, важно изучить отношение студентов к обучению по избранной профессии, которое определяет уровень их заинтересованности в специальности, самосовершенствования. По данному направлению были получены данные, показывающие содержание мотивов студентов 1 курса. Выделены две большие группы: первая группа связана с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения (внутренние), вторая группа - взаимоотношения студента со средой (внешние). Данные выборки свидетельствуют, что для 1/3 студентов значение обучения важно, но, несмотря на его важность, все же значительно большее значение для них приобретает интерес к изучаемой профессии, т.е. интересы студентов уже четко целенаправленны.

Несмотря на то, что 15,3% студентов ориентированы на дальнейшее послевузовское обучение, признают значимость самосовершенствования в процессе обучения совсем немногие -14,7%. Это означает, что значительная часть из них не осознает роли образования в своей жизни и стремится получить образование не ради интеллектуального развития, а для получения жизненных благ, с ним связанных. Немного студентов (7,5 %) приходит

специальных дисциплин: знаниевые (систематизация полученных специальных знаний, профессионального этикета, нравственных и эстетических идеалов, культурных ценностей, коммуникативных знаний), деятельностные (умения и навыки творческой профессиональной деятельности, умения решать проблемы, сотрудничать, работать в коллективе), мотивационные (возможность реализовать интересы, повышение социального статуса, самореализация, значимость профессии, стремление понимать людей).

Проводимая опытно-экспериментальная работа предполагала проверку эффективности разработанной модели, направленной на формирование творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства, выявление условий ее эффективного функционирования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

В работе принимали участие студенты Крымского гуманитарного университета и Харьковского педагогического лицея.

Началом опытно-экспериментальной работы стало констатирующее исследование, целью которого было выявление уровня сформированности творческой индивидуальности студентов университета.

Важным вопросом был выбор измерительного инструментария, который можно было использовать как на констатирующем, так и на формирующем и контрольно-оценочном этапах эксперимента для изучения динамики формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства.

Для выявления показателей сформированности творческой индивидуальности студентов университета использовали следующие методы: тестирование, анкетирование, опрос, самооценку, наблюдение, анализ творческих работ студентов, «Веер» суждений, методика поведенческого среза.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы принимали участие студенты 1-3 курса. Диагностика проводилась в соответствии с выявленными показателями сформированности творческой индивидуальности студентов, полученными в результате наблюдений за студентами в процессе теоретического обучения, их самооценка. Также были составлены специальные анкеты. Подбор вопросов анкеты опирались на классификацию по трем основным признакам: по назначению, форме и содержанию. Выделены личностные качества характеристики творческой индивидуальности: эмоциональное восприятие происходящего; педагогические способности, артистизм, экспрессия, обаяние, воля и целенаправленность в решении идей и получения итога своей деятельности; открытость, искренность.

Важно создание условий для формирования творческой индивидуальности возможно в процессе приобретения общественного опыта, воспитания, обучения, трудовой деятельности, учитывать двухуровневую структуру обучения – технологические приемы и методика для индуктивного развития познавательной активности, которые должны быть систематичными и доступными конкретному возрасту, общелогические и специфические методы учебной работы в дополнительном образовании – неподавление интуиции, развитие уверенности, положительные эмоции, стимулирование самостоятельного выбора решения проблемы, эвристическим приемам вычисления задачи, способность к риску, развитие воображения, тренировка мышления, проблемные методы обучения, совместная с преподавателем творческая деятельность, умение слышать себя, потребность в развитии

обучения творчеству, воспитания творческих личностей. Создаются специальные методики решения творческих задач, активизации творческого потенциала человека, возникают соответствующие учебные заведения. Переход на формы и методы обучения, способствующие развитию творческой самостоятельности индивида — одна из главных задач любой системы образования [8, С. 701].

Выводы. Подводя итог выше сказанному можно заключить, что, уже начиная с античности большинство философов, так или иначе, затрагивали проблему человеческого творчества. Их взгляды и мировоззрение внесли неоценимый вклад в современное в современное философское трактование творчества, которое, в последствие, стало основой для психологического понимания как творчества и креативности в целом, так и механизмов творчества и создания продуктов творчества в частности. Поэтому в последующих теоретических обзорах мы коснемся эволюции представлений психологов и педагогов о природе человеческого творчества.

Литература:

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1. Ред. В. Ф. Асмус. М., «Мысль», 1976. - 550 с.

2. Аристотель: жизнь и смысл / А.Ф. Лосев, А.А. Тахо-Годи. – Москва: Дет. лит., 1982. – 286 с.

3. Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1969–1979.

4. Кант И. Критика чистого разума. – Симферополь: Резюме, 1998. – 528 с.

5. Кондаков И. М., Психологический словарь. – Москва: Столичный гуманитарный институт,2000. – 304с.

6. Ленин В. И. Полное собрание сочинений в 55-и томах. Издание 5-ое. М.: Политиздат, 1958–1965.

7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – Москва: Сирин, 1990. – 447 с.

8. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

9. Новогреческо-русский словарь: Ок. 67000 слов / И.П. Хориков, М.Г. Малев; Под ред. П. Пердикиса, Т. Пападопулоса. – М.: Культура и традиции, 1993. – 853 с.

10. Платон. Собр. соч. в 4-х томах. Т. 2. – Москва: Мысль, – 1993. – 205с.

11. Плеханов Г. В., Бергсон А. Творческая эволюция // Бергсон А. Избранные философские произведения. Т. 3. – М., 1957

12. Психологическая энциклопедия / под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. - 2-е изд. - Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 1094 с.

13. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1963. – 544 с.

Психология

УДК 159.98-051.001/.002
кандидат политических наук,
доцент без звания Велешко Елена Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается практической аспект подготовки психологов-практиков в вузе через обращение к философским понятиям «диалог», «встреча». Необходимость сущностного изменения взаимоотношений преподаватель-студент для обеспечения более качественной подготовки специалистов в области оказания психологической помощи.

Ключевые слова: психологическая помощь, подготовка психологов-практиков, профессиональное самоопределение, диалог, встреча, Мастер, «Я-Ты» диалог.

Annotation: The article deals with the practical aspect of the training of psychologists practicing at the university through an appeal to the philosophical notions of "dialogue", "meeting". We need for essential changes in the relationship teacher-student to ensure better training of specialists in the field of psychological assistance.

Keywords: psychological assistance, training of psychologists practitioners, professional self-dialogue meeting, Master, "I-You" dialogue.

Введение. Характерными вехами системного кризиса современного общества стали не только экономический, но и духовный кризис. И одной из наиболее уязвимых оказалась душевная сфера общества. Общество потребления породило такие явления, как примат прагматизма, гедонистические установки, некомпетентность, девальвацию системы ценностей и идеалов. Сегодня все чаще можно наблюдать как «одиночество в толпе», дефицит полноценного общения и «ампутированное взаимопонимание» приводят современного человека к необходимости обращаться за психологической помощью к специалистам. А любая ситуация психологической помощи неизбежно погружает психолога и клиента в вопросы сущности бытия.

Суть и формы оказания психологической помощи в современном так называемом обществе риска непосредственно связаны с его особенностями: глобальная ломка социальных стереотипов, девальвация системы ценностей, отсутствие ясных ориентиров для молодежи, кризис института семьи, разрушение старой системы и поиск новых ориентиров для процесса образования и воспитания школьников, изменение социально-психологического статуса человека, неадекватность имеющегося опыта наличной социальной ситуации и т.п. Наиболее востребованной, таким образом, становится социальная психотерапия личности, подразумевающая как работу с личностью клиента, с травматизирующей ситуацией, так и с

creative professional activity, the ability to solve problems, collaborate, work in teams), motivation (to realize interests, social status, self-realization, the significance of the profession, the desire to understand people).

Keywords: Criteria, pedagogical conditions of development, creative personality, ability, motivation, professionalism, competence, imagination.

Введение. Стратегически важным в образовании является формирование личности будущего учителя изобразительного искусства как носителя и воспитателя эстетического вкуса окружающих, культуры, компетентного профессионала в своей области, творчески развитого художника. В связи с этим актуальным становится объективная необходимость изучения критериев, условий формирования творческой индивидуальности будущих преподавателей, чья креативность в жизни, профессии формируется только как целенаправленное взаимодействие преподавателя и будущего учителя в процессе изучения специальных дисциплин. Рассмотрим некоторые элементы качеств личности, пути их развития и те результаты, к которым можно прийти в процессе освоения новых знаний, умений и навыков творческого педагога-художника.

Систему подготовки учителя изобразительного искусства изучал Алехин А.Д., Столярова Н.Г. [1; 9], Гребенюк О.Е. и Т.Б. рассматривали основы педагогики индивидуальности [3, С.10-297], Гильманов С.А. и Можар И.Е. раскрыли проблему творческой индивидуальности [2; 7]. Творчество в деятельности педагога-художника рассматривали в своих трудах Загвязинский В.И. и Козлов И.В., Отич А.Н. [4; 5; 8]. Саморазвитие личности изучала Куликова Л.Н. [6, С.25-131].

Несмотря на теоретические разработки вопросов формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства, оказывается определенный ряд сложностей: противоречия между потребностью в самовыражении и самосовершенствовании учителей изобразительного искусства и недостаточной направленностью профессиональной подготовки на развитие личности человека, его творческой индивидуальности; необходимостью формирования творческой личности будущего учителя изобразительного искусства и развитием его художественно-профессиональных умений в процессе изучения специальных дисциплин.

Формулировка цели статьи. Выявить, обосновать и применить для развития творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства критерии, показатели и уровни сформированности.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы позволяет сделать следующие выводы: при изучении качеств личности, создании ей определенных благоприятных педагогических условий развития можно добиться сформированности индивидуального педагогического стиля будущего учителя изобразительного искусства, его творческого и эстетического развития, стремление к саморазвитию и инновационной деятельности.

Для формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства важно изучить, выявить и теоретически обосновать критерии сформированности творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процессе изучения

положительной мотивации студентов к изучению языка, мониторинг самостоятельной работы студентов.

Литература:

1. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: уч. пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. – Самара, 2006. – 75 с.

2. Матухин Д. Л. Особенности обучения иноязычному общению студентов нелингвистических специальностей на основе коммуникативного подхода [Электронный ресурс] / Д. Л. Матухин // Вестник ТГПУ, 2011. – Вып. 6 (108). – С. 55–58. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inoyazychnomu-obscheniyu-studentov-nelingvisticheskih-spetsialnostey-na-osnove-kommunikativnogo-podhoda

3. Федорова О. Н. Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе / О. Н. Федорова // Языковое образование в ВУЗе. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 21–36.

4. Leung C. Convivial communication: recontextualizing communicative competence / C. Leung // International Journal of Applied Linguistics. – 2005. – № 2. – Vol. 15. – P. 220.

Педагогика

УДК 371.134:7:37.012

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

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье раскрыты основные показатели сформированности творческой индивидуальности будущего преподавателя изобразительного искусства, соответствующие выделенным критериям: знаниевому (систематизация полученных специальных знаний, профессионального этикета, нравственных и эстетических идеалов, культурных ценностей, коммуникативных знаний), деятельностному (умения и навыки творческой профессиональной деятельности, умения решать проблемы, сотрудничать, работать в коллективе), мотивационному (возможность реализовать интересы, повышение социального статуса, самореализация, значимость профессии, стремление понимать людей).

Ключевые слова: Критерии, педагогические условия развития, творческая индивидуальность, способности, мотивация, профессионализм, компетенции, воображение.

Annotation. The article shows the main indicators of formation of creative individuality of the future teacher of fine arts, the corresponding allocation criteria: knowledge-(systematization of expertise, professional etiquette, moral and aesthetic ideals, cultural values, communication of knowledge), activities (the skills of

социальной ситуацией в целом. Все это требует установления личностно-профессиональных и социальных рефлексивных ориентиров.

Исходя из потребностей современной психологической практики, таким образом, следует отметить необходимость качественной теоретической и практической подготовки современных специалистов в сфере оказания психологической помощи населению. Высшая школа предлагает модели практикоориентированной теоретической подготовки психолого-педагогических кадров: «Критерием подготовки специалиста к оказанию психологической помощи может выступить профессиональная идентичность, реализующаяся через парадигмальное, инструментальное и ситуативное самоопределение, владение техниками практической психологии, овладением ментальными, инструментальными и речевыми стратегиями» [1].

В рамках современного компетентностного подхода к процессу высшего образования становится актуальной проблема обеспечения формирования и оценки необходимых компетенций обучающихся. Прежде всего, это касается профессиональных компетенций. Для психологов-практиков такими необходимыми компетенциями являются следующие: способность к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий; способность к выявлению специфики психического функционирования человека с учётом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам; способность к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями; способность к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии и др.

Данная проблема напрямую связана с понятием профессиональной пригодности специалистов в области практической психологии. Целью статьи является рассмотрение подходов к подготовке практических психологов, ориентированных на взаимодействие в преподавателем как мастером, на взаимодействие со специалистами-практиками как условие для качественного обучения профессиональным навыкам. Особенно актуально это для процесса подготовки специалистов прикладного характера. В частности, для психологов-практиков это дисциплины, связанные с процессом оказания психологической помощи клиенту.

Широко используемым понятием при описании современных образовательных подходов является понятие проектирования, проективной деятельности: метод проектов как основа компетентностно-ориентированного подхода в образовании; повышение качества реального учебно-производственного проектирования, персонализированных моделей подготовки, включающих проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов. В современных условиях «целесообразно рассматривать цели, содержание, технологии, управление высшим профессиональным образованием как проектно-целевую деятельность на интегративной основе, обусловливающую участие студентов в разработке и реализации научно-образовательных и научно-производственных проектов» [2].

Современный рынок труда диктует сегодня востребованность компетентных, гибких, способных к саморазвитию и самосовершенствованию специалистов. К профессионально-важным качествам психолога-практика чаще всего относят наблюдательность, психологическое мышление, самообладание, умение слушать, эмпатию и креативность. По сути, как отмечает Л. Шнейдер, они описываются в системе координат: «призвание» и «инициативность» [1].

Исследователи выделяют два общих подхода к рассмотрению профессиональной пригодности психолога-практика: акцент на качествах и свойствах, которые предопределяют успешность в каком-либо виде деятельности и акцент на сформированных в процессе обучения и работы знаний, умений и навыков, а также качествах и свойствах личности, предопределяющих профессиональную успешность [3].

Помимо этого, как указывает Е. Кочнева, проводившая анализ тематики диссертационных исследований за период с 1998 по 2010 гг., многие исследователи направляют свое внимание на анализ отдельных качеств и свойств, влияющих на профессиональную пригодность психологов: рефлексии (Д.К. Войтюк, С.В. Кузнецов, Ю.И. Лобанова, С.Н. Маслов и др.); ответственности (С.В. Бессмертная, М.В. Борцова, Л.И. Дементий и др.); целеустремленности (С.В. Зорина, М.И. Ефанова, О.Г. Игнатенко, Е.Ю. Саврацкая и др.); профессиональных ценностных ориентаций (И.М. Городецкая, М.Н. Демина, Н.Ю. Зыкова, И.Г. Колосова, А.А. Коростелев и др.) [3].

Исследователи также указывают на несоответствие понимания личности практического психолога как инструмента в ситуации оказания психологической помощи и по сути подготовки психологов-практиков в системе овладения навыками осуществления деятельности психолога-консультанта, психотерапевтическими навыками и т.п. [1]. Как отмечает А.Ф. Бондаренко, вопросы подготовки практических психологов традиционны на нормативно-ролевом и технологическом уровнях, но «специфичны и нетрадиционны, диктуя иную логику профессиональной подготовки и профессиональной идентификации, на уровне личностном, где на место внешних предписаний, умений и «техник» становится личностное «Я», его когнитивный, поведенческий и экзистенциально-смысловой потенциал» [4, с. 171].

В современных условиях высшей школы подготовка специалистов в области оказания психологической помощи реализуется чаще всего через эклектичный подход: базовые теоретические знания часто «существуют» отдельно от «технологичных» составляющих, нарушена логика изложения дисциплин базовой части, достаточно «скудный» набор дисциплин в вариативной части учебных планов и т.д. «Вес» и формы практической составляющей дисциплины не гарантируют овладение навыками практической работы в соответствующей области.

Как указывает в своей книге «Психологическая помощь: теория и практика» А.Ф. Бондаренко, работа по всестороннему изучению вклада русской классической философии в мировую психологию и культуру еще ждет своего исследователя [4], что поможет нам также осознать специфику самой психологической помощи в традициях отечественной культуры. Это работы А.Н. Бердяева, М.М. Бахтина, Б.П. Вышеславцева, П.А. Флоренского, С.Л. Франка, Н.О. Лосского, Л. Шестова и других. Как указывает Бондаренко,

Этот учет осуществляется через содержание и форму учебных заданий, характер общения со студентом. Задания в рамках указанного подхода стимулируют личностную, интеллектуальную активность студента, направляют его учебную деятельность.

Обучение на основе компетентностно-деятельностного подхода будет направлено на формирование у будущего специалиста способностей осуществлять различные виды деятельности, в процессе осуществления которых студент будет осваивать все новые компетентности [3, с. 26].

С позиций компетентностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей система обязательного формирования знаний, умений и навыков заменяется набором компетентностей, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности.

Мотивация студентов к изучению дисциплины «Иностранный язык» повышается, если иноязычная атмосфера общения, создаваемая искусственно, приближена к естественному общению. Необходимо создавать ситуации общения, которые будут не формальным отчетом студентов о выученном материале, а возможностью выразить свое мнение, будут отличаться проблемностью, носить исследовательско-творческий характер, расширять кругозор, социокультурные знания студентов, таким образом повышая мотивацию к учению.

Среди факторов, влияющих на мотивацию студентов к изучению иностранного языка, можно выделить следующие:

– модернизации содержания дисциплины «Иностранный язык»;

– учет принципов доступности, систематичности, практической значимости, учета межпредметных связей при отборе текстов, проблемных и контрольных заданий;

– комплексное использование традиционных и современных технологий обучения;

– формирование личной значимости дисциплины «Иностранный язык».

В связи с тем, что в процессе обучения в высшем учебном заведении студентам необходимо сообщать не только профессионально значимую информацию, но и формировать у них приемы самостоятельного получения знаний, их анализа, умения ориентироваться в многочисленных потоках информации, одной из проблем обучения иностранному языку выступает контроль самостоятельной работы студентов. Внимание к вопросам организации самостоятельной работы обусловлено и необходимостью соответствия положениям Болонского процесса, где качество самостоятельной работы студентов выступает показателем усвоения учебного материала.

Выводы. Подготовка высококвалифицированных кадров, конкурентоспособных, компетентных специалистов, свободно владеющих иностранным языком в бытовой и профессиональной сфере, способных к эффективной работе, готовых к постоянному профессиональному совершенствованию и профессиональной мобильности обуславливает необходимость поиска новых идей и педагогических технологий для решения проблемы интенсификации обучения иностранным языкам. Центральными проблемами преподавания иностранного языка для студентов неязыковых специальностей являются вопросы определения содержания обучения иностранному языку, выбор подхода к обучению, формирование

когнитивизм означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи. Этот подход подчеркивает необходимость учитывать особенности овладения студентами тем или иным языковым явлением, а также обращает внимание на способность студентов организовывать свою учебную деятельность сознательно.

Когнитивный подход опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой студент является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. В зависимости от индивидуальных психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности в процессе познания или когнитивный стиль (cognitive style). К когнитивным стилям относятся и различные качества студентов: наличие желания рисковать (risk-taking), что необходимо для изучения иностранного языка и преодоления психологического барьера; способность к самоанализу и самооценке (self-esteem); состояние тревоги, озабоченности, волнения (anxiety) в процессе обучения, боязнь сделать ошибку; эмпатия (empathy), способность ксопереживанию, которая проявляется в процессе выполнения различных упражнений, когда учащиеся должны учитывать способности и возможности собеседника, терпимо относиться к его ошибкам [1].

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в 1970-х годах в Великобритании в связи с выдвижением новой цели обучения – овладение языком как средством общения (communication). В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации.

Характерными чертами коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам выступают:

– направленность обучения на формирование коммуникативной компетенции студентов (лингвистической, прагматической, организационной, дискурсивной, социолингвистической, стратегической);

– продуктивное использование языка в новых контекстах (unrehearsed contexts) под руководством, а не контролем преподавателя выступает конечной целью коммуникативно-ориентированного обучения;

– характерными чертами коммуникативной деятельности являются: информационный пробел (information gap), обратная связь (feedback), выбор (choice) и аутентичность материалов;

– второстепенность лексической и грамматической правильности речи по отношению к выражаемой мысли. Главным критерием успешности считается передача или восприятие нужного сообщения [2, с. 56].

Компетентностный подход в образовании предполагает направленность учебного процесса на формирование личности и развитие основных компетентностей личности. В центре подхода – студент как субъект учебной деятельности. Система обучения, построенная на основе компетентностно-деятельностного подхода, предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей личности студента.

в качестве основных философских понятий, входящих в контекст проблематики психологической помощи, следует выделить такие понятия, как человек и проявления (воля, долг, любовь, совесть, ответственность и др.), личностное бытие (опыт, общение, встреча, сопереживание и др.), деятельность, поступок как действие, имеющее нравственное достоинство [4, с.147].

Наиболее качественное формирование будущего психолога-профессионала начинается при взаимодействии с личностью преподавателя-Мастера и происходит в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. Как писал известный русский философ М. Бахтин, «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке» как для других, так и для себя самого» [5, 160]. Человеческая индивидуальность по Бахтину наиболее полно раскрывается в диалоге: «Единственно адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни является незавершимый диалог. Жизнь по природе своей диалогична. Жить — значит участвовать в диалоге — вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками» [5, 192].

Таким образом, в ситуации оказания психологической помощи и психолог, и клиент вступают между собой в диалог. В этом диалоге «Я и ТЫ» проявляется подлинная реальность человеческого соучастия, сочувствия, сопереживания, общения, уважения друг к другу.

Еще одним важным понятием, тесно связанным с пониманием глубинной сущности процесса психологической помощи является понятие «встреча». Как писал о встрече еврейский философ М. Бубер, «если что и составляет характерную особенность человеческого мира, то это, прежде всего, нечто, возникающее здесь между существом и существом, подобного чему нельзя найти нигде в природе» [6, 230]. Встреча, по Буберу, есть способ познать и понять себя путем душевного и духовного соприкосновения с Другим: «Настоящее отношение возникает только между настоящими личностями. Фундаментальным фактом человеческой экзистенции является «человек с человеком» [6, 229].

Совместный процесс постановки целей обучения, таким образом, будет эффективным только тогда, когда эти цели будут общими и для студентов-психологов, и для преподавателей. Поэтому недостаточно лишь усовершенствовать образовательные технологии и изменить структуру учебных планов. Необходимо уделять особое внимание формам активного взаимодействия студента с преподавателями, психологами-практиками. Для того, чтобы научить будущего психолога-практика быть со-причастным, сочувствующим, быть в диалоге с человеком, нуждающимся в поддержке и психологической помощи, необходимо в процессе обучения наладить «Я-Ты» со-прикосновение его с преподавателем как Другим, как Мастером, как профессионалом.

В арсенале педагогических приемов преподавателя могут быть задействованы как классические задачи-кейсы, практические задания, так и творческие работы исследовательского характера (групповые и индивидуальные). Хорошо зарекомендовали себя ролевые и деловые игры, использование на практических занятиях ситуаций-симуляторов тех или иных составляющих процесса оказания психологической помощи для отработки практических навыков и умения ориентироваться в ситуации. Важной

составляющей в процессе обучения является взаимодействие с преподавателем (особенно преподавателем-практиком) для получения обратной связи и корректирования своих профессиональных действий.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие **выводы**:

1. В современных условиях подготовка специалистов в области оказания психологической помощи должна опираться на социальный заказ, на потребности рынка труда и ориентироваться на быстро изменяющуюся социальную ситуацию.
2. Необходимо создать оптимальные условия для качественной подготовки психолога-практика, умеющего гибко ориентироваться в потребностях и запросах клиентов, в динамичных современных условиях жизни и вызовах, а также стремящегося постоянно повышать свой профессиональный уровень.
3. Для создания условий формирования психолога-профессионала необходимо постоянно совершенствовать репертуар обучающих приемов, имеющих практическую направленность и личностную ценность для студентов-психологов.

Литература:

1. Шнейдер Л. Реконструкция профессиональной идентичности: структурный и динамический аспекты // Развитие личности. - № 2. – 2000. – С. 44-68. // http://rl-online.ru/articles/2-00/80.html.
2. Пугачева Н.Б. Приоритетные задачи высшего профессионального образования в современной теории и практике // Социосфера. – 2011. №1. – С.42-46. // http://psyjournals.ru/sociosphera/2011/n1/41576_full.shtml.
3. Кочнева Е.М. Концептуальные основы подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности / Е.М. Кочнева. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – 156с.
4. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Киев: «Освита Украины», 2007. – 332с.
5. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. — Киев, «NEXT», 1994. – 257с.
6. Бубер М. Проблема человека // http://i-text.narod.ru/lib/buber/problema.htm.

интеракция и перцепция (Г. Андреева, М. Станкин). Процесс общения связан не только с обменом информацией (коммуникация), но и выполнением совместной деятельности, одним из средств осуществления которой является речевая деятельность (интеракция), а также личностное восприятие собеседников не только как речевых партнеров, но и как единомышленников, друзей, оппонентов, противников (перцепция). Следовательно, обучение иностранным языкам не может ограничиваться только обучением лингвистическому коду, необходимо включать речевое общение в другие виды речевой деятельности, где оно будет служить средством их осуществления, возможностью обмениваться информацией, средством восприятия собеседников.

Одной из причин низкого уровня владения иностранным языком после окончания высшего учебного заведения выступает отношение к иностранному языку как второстепенному предмету, недостаточное количество учебных часов, выделяемых на его изучение. И. Билецкая считает, что на качество усвоения знаний, умений и навыков влияет и подход к изучению иностранного языка.

Подход к обучению является базисной категорией в методике, дающей представление как о самом языке, так и о способах овладения им. Он является компонентом системы обучения языку, выступает в качестве общей лингводидактической основы овладения языком и дает представление об избранной стратегии знаний, которая служит основанием для выбора методов и приемов обучения [1, с. 20].

Среди современных подходов к изучению иностранных языков выделяют коммуникативный (И. Бим, Е. Пассов), сознательно-практический (Б. Беляев), социокультурный (В. Сафонова), деятельностный (И. Зимняя), информационный и некоторые другие. Многообразие методов и способов овладения иностранным языком студентами неязыковых специальностей приводит к необходимости оптимального выбора одного из них или сочетания взаимодополняющих друг друга методов и технологий. Особое место занимают компетентностно-деятельностный и когнитивно-коммуникативный подходы, благодаря использованию которых речевое общение включается в другие виды речевой деятельности и служит средством их осуществления и обмена информацией.

Основным принципом когнитивно-коммуникативной методики обучения иностранному языку (Cognitive Academic Language Learning Approach) выступает осмысленное овладение умениями и навыками различных видов речевой деятельности. Практическое обучение происходит с учётом особенностей когнитивной деятельности студентов, непосредственно связанной с получением, организацией и использованием знаний в самом процессе обучения иностранному языку [4].

Если методики коммуникативного обучения позволяют овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в стране изучаемого языка в обществе иностранцев, то когнитивный подход даёт студентами инструмент для обучения, превращая иностранный язык в такой же способ познания мира, как и родной язык.

Когнитивный подход – теория обучения иностранным языкам, разработанная на основе когнитивной психологии. Ее авторами считаются Дж. Брунер и У. Риверс. Применительно к обучению иностранному языку

Формулировка цели статьи – Практическое владение иностранным языком рассматривается как важнейшая характеристика специалиста любого профиля. Роль иностранного языка возрастает в условиях деятельности страны на международной арене, ее вхождения в мировое образовательное пространство. Цель статьи – обозначить проблемы обучения иноязычному общению в неязыковых вузах.

Изложение основного материала статьи. Возрастающее внимание к изучению иностранных языков обусловлено реформированием системы образования, что выдвигает новые требования к изучению иностранных языков. Так, к концу изучения дисциплины «Иностранный язык», выпускники высших неязыковых учебных заведений должны владеть профессионально-ориентированными иноязычными навыками и умениями во всех видах речевой деятельности, так как от качества языковой подготовки студентов во многом зависит успешное решение вопросов их будущего профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами.

Обучение иностранному языку должно строиться на следующих принципах:

– релевантности, ориентации на современные требования общества и профессиональные потребности студентов;

– активности и ответственности студентов как активных участников учебно-воспитательного процесса за свое образовательное и профессиональное развитие;

– развития личности и важности личностного и интеллектуального развития студентов, создание условий для реализации личности;

– профессионального совершенствования, непрерывного самостоятельного профессионального развития студентов в течение жизни.

Совершенствование условий обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей происходит за счет применения современных коммуникативных методик обучения, формирования положительной мотивации студентов, разработки новых технологий обучения иностранным языкам.

Представители социальной психологии, социологии, социолингвистики, лингвистики и психолингвистики, педагогики и психологии в своих исследованиях поднимают вопросы общения. В обучении иностранному языку проблема обучения общению связана с формированием языковых и речевых фонетических, лексических и грамматических навыков и умений в различных видах речевой деятельности (Д. Матухин, С. Николаева, Е. Пассов).

В практике обучения иностранным языкам широко используется термин «обучение коммуникативному общению», который предполагает формирование способности обмениваться различного рода информацией на иностранном языке (Н. Гальскова, И. Зимняя, Е. Пассов). Обмен информацией на иностранном языке предполагает овладение лингвистическим кодом для кодирования информации по фонетическим, грамматическим, лексическим и стилистическим нормам данного языка. Однако только лишь владение лингвистическим кодом, набором иноязычных слов и грамматических конструкций не является достаточным условием для эффективного общения на иностранном языке.

Психологические, социологические и лингвосоциологические исследования показывают, что общение имеет три стороны: коммуникация,

Психология

УДК 373.66:159.98-057.78

студентка 61/2 ПП группы Головань Марина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

*Аннотация. С*татья посвящена особенностям подготовки будущих психологов к работе со школьниками, формированию у них жизненных стратегий. Рассмотрены теоретические концептуальные подходы к подготовке будущих специалистов, а также предоставлены результаты исследования готовности будущих психологов к формированию у старшеклассников жизненных стратеги.

Ключевые слова: жизненные стратегии, будущие психологи, обучение, подготовка, образование.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of training of future psychologists to work with the students, the formation of their life strategies. The theoretical conceptual approaches to the training of future professionals, as well as provides results of the study readiness of the future psychologists to the formation of high school students life strategies.

Keywords: life strategies, future psychologists, education, training, education.

Введение. В современном высшем образовании, направленном на подготовку конкурентоспособных специалистов, профессиональное становление практического психолога важно рассматривать как период создания условий, которые максимально помогут успешному осуществлению будущей профессиональной деятельности. Специфика профессии психолога, её направленность на оказание психологической помощи другим, предусматривает, что основным инструментом его деятельности, кроме тестов и специальных психокоррекционных технологий, должно быть также умение развивать, формировать у человека важные качества, навыки, которые будут способствовать эффективной социализации личности и её росту. Одной из основных составляющих активности человека в процессе социализации выступает его жизненная стратегия, как способ конструирования собственной жизни, прежде всего выбора ее направления, с точки зрения ориентации на определенные базовые ценности [3, с. 178].

Понятие жизненной стратегии введено в категориальный аппарат современной психологии К.А. Абульхановой-Славской. В настоящее время данная проблема активно изучается отечественными психологами (Е. П. Варламова, О. С. Васильева, Е. А. Демченко, Г. Г. Дилигенский, С. Ю. Степанов и др.) и социологами (В. С. Магун, Н. Ф. Наумова, Т. Е. Резник, Ю. М. Резник и др.).

Наше исследование связанно с определением степени готовности студентов-психологов к формированию у школьников жизненных стратегий.

Формулировка цели статьи. В настоящее время в российском обществе осуществляются социальные преобразования, они обусловили ряд качественных изменений жизни людей, носящих противоречивый характер. Становится чрезвычайно актуальной проблема построения каждой отдельной личностью собственных жизненных стратегий. Возникает необходимость в исследовании подготовки специалистов к формированию у старшеклассников жизненных стратегий. К настоящему времени накоплено большое количество данных психологических и социальных исследований направленных на изучение особенностей жизненных стратегий человека, дана их структура и типы. Однако, проанализировав отечественные и зарубежные исследования, было определенно, что проблема подготовки будущих психологов к формированию у школьников жизненных стратегий не достаточно разработана на сегодняшний.

Изложение основного материала статьи. Исследование жизненных стратегий приобретает особое значение в условиях глобальных социальных перемен, когда трансформации в различных сферах общественной жизни влияют не только на макросоциальные процессы, но и сказываются на индивидуальной жизни людей, изменяют их ценности, нормы, культуру.

Психологический анализ исследований проблемы формирования жизненных стратегий личности показал, что авторы рассматривают этот вопрос с различных позиций: как проблему жизненного пути (Б. Г. Ананьев, Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн), как выстраивание временной перспективы (О. Б. Бекасов, Е. И. Головаха, В. И. Ковалев, А. А. Кроник), как построение жизненной перспективы (Р. Кастенбаум, К. Левин, Ж. Нюттен, Л. Франк), как принятие стиля жизни, жизненного сценария (А. Адлер, Э. Фромм), как выбор варианта жизни (В.Н. Дружинин), как формирование жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Демченкова, Т. Е. Резник, Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов).

Жизненная стратегия понимается как умение соединять свои индивидуальные, статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества, окружающих. Способность осуществлять это и определяется как «жизненная стратегия» [1, с. 32].

Для эффективной жизненной стратегии личности характерно наличие каузальных (причинных) и целевых связей между событиями так как оно определяет связь прошлого, настоящего и будущего. На этом этапе происходит выбор способа эффективного преодоления жизненных трудностей: выбор способа поведения и принятия решений в ситуации конфликта и трудностей, а также в ситуации жизненных перемен в значительной степени определяет организацию жизненного пути и последующее изменение жизненной стратегии [2, с. 48].

На основании теоретического анализа современных исследований проблемы формирования жизненных стратегий личности мы предлагаем следующие определения «жизненной стратегии личности»:

1. «Жизненная стратегия личности» – в отличие от других способов жизни – это способ сознательного планирования и конструирования личностью собственной жизни путем поэтапного формирования ее будущего [2, с. 58].

2. «Жизненная стратегия личности» – это система, состоящая из следующих, связанных друг с другом и взаимовлияющих элементов, которые можно отразить в двух направлениях [6, с. 145].

Педагогика

УДК 378:372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Харькова Наталья Николаевна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Среди основных проблем выделены: вопросы определения содержания обучения иностранному языку, выбор подхода к обучению, формирование положительной мотивации студентов к изучению языка, мониторинг самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: иностранные языки, иноязычное общение, подход к обучению, мотивация студентов.

Annotation. The article views the problems of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. Among the main problems have been highlighted: the choice of content of teaching a foreign language, the choice of teaching approach, the developing of positive motivation of students, the control of students' independent work.

Keywords: foreign languages, foreign language communication, teaching approach, motivation of students.

Введение. На современном этапе развития общества владение иностранными языками рассматривается как один из основных механизмов интеграции в европейское и мировое научное, образовательное и культурное пространство. Потребность современного общества в конкурентоспособных специалистах, свободно владеющих иностранным языком в бытовой и профессиональной сфере, обуславливает необходимость поиска новых идей и педагогических технологий для решения проблемы интенсификации обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях.

В настоящее время в исследованиях отечественных и зарубежных исследователей рассматриваются различные аспекты преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях: повышение эффективности самостоятельной работы за счет использования современных технологий, организация самостоятельной работы в рамках Болонского процесса (Н. Болюбаш, С. Заскалета, И. Латунов, С. Николаева, Л. Онучак), формирование коммуникативной компетенции студентов (Р. Гришкова, И. Зимняя, Е. Пассов, В. Сафонова, Д. Равен), модели обучения иностранному языку в неязыковом вузе, пути повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка (Н. Бибик, Т. Гусак, И. Некоз), современные тенденции компьютеризации процесса обучения иностранному языку в высших учебных заведениях (Т. Колодко), использование мультимедийных технологий в обучении иностранному языку (Л. Шапран, О. Шмирова). Вопросам модернизации содержания обучения иностранным языкам посвящены работы Г. Крючкова, Ю. Кузнецова, В. Редько, О. Шаленко.

эссе, белое стихотворение, статья, репортаж, очерк) посредством разных средств художественного воплощения основного замысла.

Учащимся было предложено задание по развитию навыков осмысления целостности художественных произведений через единство стилевых признаков. Мы познакомили учащихся с понятием „стиль" „художественный стиль", а также особенностями античного, византийского, романского, готического, классического, романтического стилей, классицизма. Кроме того, предлагалось познакомиться с неизвестными для них произведениями искусства на предмет нахождения черт исторического, этнического и персонального стилей и выявить, таким образом, содержание, идею, место художественного произведения в системе художественной культуры. Для работы учащимся предлагались произведения разных видов искусства, но, преимущественно, использовались образцы архитектуры, поэзии, музыкального и изобразительного искусства такие, как картина В. Перова «Путешественник», импрессионистские стихотворения А. Фета, музыкальная пьеса К. Дебюсси «Лунный свет», картина В. Васнецова «Иван Царевич на Сером Волке».

В процессе обсуждения проблем очерчивались направления объективирования тех способов действий, которые предопределяют ход перцептивного наблюдения за соответствием эмоциональных реакций на художественное произведение, осмысление их целостного характера.

Тематическая организация учебного материала на этом этапе обеспечивала тесную взаимосвязь логически-абстрактных и конкретно-чувственных методов его усвоения при определенном преобладании последних. С этой целью был введен ряд экспериментальных процедур, направленных на создание благоприятной психолого-эмоциональной атмосферы целостного чувственного восприятия произведений искусства.

Выводы. Следовательно, используя современные технологии формирования ценностных ориентаций учащихся на уроках «Мировой художественной культуры» в школе, можно существенного повысить эффективность педагогического процесса.

Литература:

1. Колесникова Е. В. Художественная культура и эстетическое развитие личности / Е. В. Колесникова. – М.: Академия, 1989. – 176 с.

2. Командышко Е. Ф. Инновационный процесс развития творческого воображения учащейся молодежи в условиях общения с искусством / Е. Ф. Командышко / Актуальные проблемы художественного образования (по материалам диссертационных исследований). – Выпуск 2. – М.: ИХО РАО, 2006. – 56 с.

3. Кушкова С. І. Вісім ознак сучасного уроку світової літератури / С. І. Кушкова // Зарубіжна література в школах України. – 2011. – № 5. – С. 7 – 12.

4. Фурсенко Т. Ф. Базовые основы преподавания художественной культуры в общеобразовательных учебных заведениях : методические рекомендации для студентов гуманитарных вузов, учителей музыки, художественной культуры, изобразительного искусства и дизайна / Т. Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – 45 с.

5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А .В .Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

С одной стороны, это содержание будущего жизненного пути. Оно определяется выбором жизненной позиции (обобщение субъективных и объективных личностных достижений, открывающих ту или иную перспективу жизненного движения, совокупность жизненных ценностей индивида, позволяющих, так или иначе, строить образ идеального будущее) и жизненных целей личности (характеризующих доминирующую сферу жизни личности и определяющих идеальный образ будущей жизни человека).

С другой стороны, можно говорить об организационных характеристиках жизненной стратегии, которые одновременно выступают критериями ее сформированности. Это протяженность временной перспективы (насколько далеко в будущее человек планирует собственную жизнь и насколько глубоко в прошлое обращается за необходимым жизненным опытом), направление временной перспективы (прошлое-настоящее-будущее), то есть психологическая ориентация во времени и, соответственно, жизненные планы, и, наконец, структурированность планируемого жизненного пути (насколько насыщены событиями различные планируемые периоды жизни человека, какие этапы жизненного пути более структурированы, какие менее) [3, с. 87].

Таким образом, жизненная стратегия личности является внутренним образованием личности. Мы можем характеризовать ее как сформированную при условии наличия осмысленных жизненных целей, системы ценностных ориентаций и определенной жизненной позиции. Личность со сформированной стратегией жизни планирует свою жизнь далеко в будущее, жизненный путь разрабатывается подробно, каждый его этап насыщен предполагаемыми событиями. Жизненная цель представлена на каждом этапе в виде шагов по ее реализации.

В таких условиях актуальными становятся проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в области организации профессиональных умений формирования жизненных стратегий у старшеклассников. Важно отметить, что такая работа по подготовки будущих психологов к формированию у школьников жизненных стратегий должна проводиться с первых курсов обучения в процессе преподавания дисциплин блока общепредметной подготовки: общей психологии, социальной психологии, возрастной психологии и др. студенты знакомятся с основными психологическими понятиями, психологическими теориями, изучают механизмы, закономерности поведения людей и другие факторы психологической науки [5, с. 67]. То есть будущие педагоги-психологи получают знания, которые «в совокупности с навыками и умениями обеспечивают правильное отражение в представлениях и мышлении мира, законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведения. Это все помогает определить свою позицию по отношению к действительности» [5, с.69].

Целью нашего исследования являлось изучение представлений будущих педагогов-психологов о деятельности психологов, изучающего и формирующего жизненные стратегии у старшеклассников.

Исследование проводилось среди студентов-психологов III-IV курсов РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), специальность «Практическая психология». Эмпирические методы включали анкетирование, беседу, анализ учебной документации. Метод количественной обработки полученных данных: обобщение результатов исследования.

Респондентам была предложена составленная нами анкета, в которую включены вопросы о понятии жизненных стратегий, проявлении сформированности или нет данных стратегий, причины несформированности жизненных стратегий. Также участникам анкетирования было предложено назвать методы и приемы может использовать педагог-психолог для выявления жизненных стратегий и заключающим вопросом был вопрос о ознакомленности респондента с научной литературой, посвященной теме жизненных стратегий.

На вопрос «Дайте определение понятию «жизненные стратегии» большинство студентов дали исчерпывающий ответ (73 %), предоставляли вариант ответа неполный – 25 %, они затрудняются с четким ответом и считают, что жизненные стратегии – это успешное профессиональное трудоустройство. Также, среди опрошенных были определены студенты, которые не смогли дать ответ на поставленный вопрос (2 %), у них совершенно не отсутствует представление о данном понятии, соответственно у таких студентов были трудности с ответом на вопрос «Как определить сформированность или не сформированность жизненных стратегий?» (2 %), в данной графе у них также был прочерк. Однако некоторое количество студентов (67 %) дали развернутые ответы и логически обосновали их, предоставили несколько вариантов ответов. Соответственно, среди опрошенных были и такие, которые имеют общее представление об определении сформированности или нет жизненных стратегий, однако не имеют глубоких знаний по данному направлению (31 %).

Более 50% опрошенных, считают, что основной причиной несформированности жизненных стратегий является семейное окружение старшеклассников, что ответственность в большей степени лежит на плечах родителей (53 %), однако некоторые студенты (45 %) отмечают важность совокупность факторов, влияющих на сформированность или нет жизненных стратегий, здесь были перечислены и социум, и семейное окружение, и школьная среда. Среди опрошенных, также присутствовали и те, кто совершенно не смог дать ответ на поставленный вопрос (2 %). Этот факт свидетельствует о том, что у большинства студентов, которые уже познакомились в большей или меньшей степени с разными направлениями психологической науки, существует обобщенное представление о направленности работы в общеобразовательном учреждении, о работе непосредственно со старшеклассниками.

Часть студентов (47 %) приблизилась к правильному пониманию о методах и приемах школьного педагога-психолога по диагностики сформированности жизненных стратегий у старшеклассников. Некоторые из них называют метод наблюдения, диагностика с помощью определенных опросников и методик, а также беседа со школьниками, с целью определения сформированности жизненных стратегий, а 51 % опрошенных считают, что достаточным будет только проведение диагностических методик по определению жизненных ценностей и профессиональной направленности. Соответственно 2 % опрошенных поставили прочерк в графе ответа на поставленный вопрос. Эти данные еще раз подтверждают тот факт, что недостаточное количество студентов имеют правильное или достаточно сформированное представление о работе педагога-психолога со школьниками.

мультимедийные средства с новейшими педагогическими технологиями. Например, не просто продемонстрировать ученикам фильм о творчестве Леонардо да Винчи, Рафаэля Санти, а создать проблемную ситуацию: составить несколько советов режиссеру относительно усовершенствования фильма об итальянских художниках. Следовательно, чтобы выполнить это задание, ученики должны внимательно посмотреть фильм, послушать рассказ учителя, прочитать статью учебника, ознакомиться с дополнительной информацией об этих художниках и только потом составить «советы режиссеру». В таком задании кроме технологии проблемного обучения реализуется еще одна технология – развитие навыков мышления (анализ, оценивание, синтез) в соответствии с «пирамидой Блума» (Б. Блум разместил в определенной последовательности снизу вверх в виде пирамиды образовательные цели: знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценивание).

Уроки-семинары отличает особенный характер деятельности учеников. Они нуждаются в тщательной подготовке: продумать форму участия каждого ученика, подготовить вопрос, провести консультации. Ученики прорабатывают рекомендованную литературу, готовят ответы на фронтальные и индивидуальные вопросы.

Опираясь на исследования зарубежных ученых и педагогов-практиков [1; 2; 3; 4; 5], мы разработали цикл творческих заданий для работы с учащимися на уроках МХК.

1. Творческие задания, *основанные на восприятии искусства* и способствующие влиянию на внутренний мир личности, его эмоциональную сферу.

2. Творческие задания, *способствующие формированию зрительных ассоциаций.* Как известно, общение с искусством способно вызывать у человека разнообразные эмоциональные, образные, зрительные, смысловые, двигательные ассоциации, воспоминания о чём-то уже пережитому. (Существует мысль, что большое количество ассоциаций является признаком богатой фантазии и общей художественной одарённости человека.)

3. Модели творческих заданий, *включающие технологию развития художественно-образных представлений.* Речь идёт об использовании тестовых заданий для определения целостного художественно-образного представления.

4. Модели творческих заданий, направленных *на развитие мотивов самовыражения в художественно-творческой деятельности.* В основе заданий – отношения учащихся к искусству, коммуникативная позиция как форма художественного общения, которая детерминирует качественно своеобразный способ организации художественно-эстетической деятельности.

5. Описательные модели творческих заданий, развивающих представление учащихся о каком-либо явлении или процессе в природе, обществе, культуре (включающие описание метафорических сравнений).

Дальше были использованы модели творческих заданий, включающих технологию развития художественно-образных представлений. Речь идет об использовании заданий для определения целостного художественно-образного представления. Например, дать характеристику творческой личности известного композитора, художника, писателя данной исторической эпохи, выразить теоретический материал в разных литературных жанрах (рассказ,

Если учитель на уроке предлагает ученикам беседу, лекцию или рассказ, выигрывают лишь те ученики, которые имеют слуховой стиль обучения. Для визуалов обязательно нужна наглядность (схемы, иллюстрации, картины, фильмы, презентации и т. д.). Для учеников с кинестетическим стилем обучения предлагаются специальные задания (инсценировки песен, отрывков произведения, изображение какого-то эпизода пантомимой, изготовление рисунка и т. д.).

Признаком современного урока мировой художественной культуры является активное использование учителем игровых моделей обучения на нетрадиционных уроках. Так, ознакомить школьников с разными видами искусства или творчеством выдающихся художников помогают такие нетрадиционные уроки: урок-портрет, урок-экскурсия, урок-выставка, урок-искусствоведческий салон.

На этапе обобщения знаний ученикам можно предложить поиграть в игры «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы», «Брейн-ринг по мировой художественной культуре», «Счастливый случай» и др.

Использование методов интерактивного обучения эффективно влияет на качество знаний учеников. Учебный процесс происходит при условии постоянного, активного, позитивного взаимодействия всех учеников. Работа учеников в малых группах, в парах, «Карусель», «Аквариум» направлена на выполнение определенного задания или решение какой-то проблемы. Например, на уроке, посвященному изучению архитектуры в 11 классе («Архитектура барокко»), работают малые группы: «журналисты», «искусствоведы», «маркетологи», каждая из которых получает своё задание. Так, «журналисты» прорабатывают биографический материал выдающихся архитекторов, «искусствоведы» знакомятся с памятниками архитектуры выдающихся творцов, анализируют художественный замысел архитектурного сооружения, «маркетологи» создают общую аргументированную рекламу творчества известных архитекторов. Потом каждая группа, презентируя результаты своей работы, знакомит остальных учеников с определенным аспектом жизни и творчества того или другого архитектора, то есть происходит активный процесс взаимообучения учеников.

Во время работы в парах можно предложить школьникам выполнить такие задания: обсудить проблему и предложить пути её решения; взять интервью, определить отношение партнера относительно того или иного вопроса, утверждения; сделать критический анализ работы друг друга; сформулировать итог изучаемой темы.

Распространенным явлением на современном уроке мировой художественной культуры является использование фронтальных технологий интерактивного обучения, которые предусматривают одновременную совместную работу всего класса. Это – обсуждение проблемы в общем кругу, «Микрофон», «Незаконченное предложение», «Мозговой штурм», «Уча – учусь» и др.

Сегодня использование на уроке компьютера, телевизора, видео стало обычным делом. Многие программные педагогические средства позволяют «осовременить» урок мировой художественной культуры. Однако видео фрагменты художественных и учебных фильмов, передач о мировой художественной культуре, которые использует учитель на уроке, не должны носить лишь иллюстративный характер. Лучше соединять современные

Интересен тот факт, что студенты-психологи затруднялись с ответом на вопрос об определении сформированности жизненных стратегий, однако на вопрос о том, что может использовать психолог для работы по формированию жизненных стратегий, многие из опрошенных (67 %) дали исчерпывающий ответ, называя методами формирования: проведение тематических уроков, классных часов, тренинговых занятий и т.д. приведенные выше перечисленные методы эффективны при работе педагога-психолога не только по формированию жизненных стратегий, они применительны также и при работе педагога. Из общего количества опрошенных 31 % студентов считают, что индивидуальной беседы со школьниками и посещения классных часов будет достаточно для формирования у них жизненных стратегий, однако имеется процент студентов (2 %), которые не имеют представление о каких-либо методах формирования жизненных стратегий.

Проанализировав ответы на вопрос относительно того, читают ли студенты дополнительную литературу по вопросам определения жизненных стратегий ответ был следующим: 23 % опрошенных читают подобную литературу и привели примеры работ (Абульханова –Славская К. А. Стратегия жизни, Бритвин В. Г., Мансуров В. А. Опыт исследования мировоззренческих представлений молодёжи и др.). Большинство опрошенных (77 %) не читают дополнительную литературу и не смогли привести пример ни одной работы, повествующей о жизненных стратегиях старшеклассников.

Таким образом, в целом опрошенные студенты обладают размытым понятием жизненных стратегий, имеют знания в области диагностики и формирования жизненных стратегий у школьников, однако не все из порошенных, многие студенты затрудняются с ответами на поставленные вопросы. Соответственно, отсутствие глубоких знаний свидетельствует том, что не изучается дополнительная литература по исследуемой нами теме. По данным диагностики можно определить, что студентам не хватает теоретических и практических знаний по формированию у школьников жизненных стратегий.

Выводы. Теоретический анализ исследования позволяет говорить, о том что жизненная стратегия – это интенциональная характеристика сознания и направленность поведения личности в конкретных жизненных ситуациях. Жизненная стратегия понимается, как умение соединять свои индивидуальные, статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества, окружающих. Жизненная стратегия характеризует ситуативные аспекты жизнедеятельности человека, его стремление на уровне сознания и поведения применительно к конкретным жизненным стратегиям.

Для эффективной жизненной стратегии личности характерно наличие каузальных (причинных и целевых связей), между событиями так как оно определяет связь прошлого, настоящего и будущего. На этом этапе происходит выбор способа эффективного преодоления жизненных трудностей: выбор способа поведения и принятия решений в ситуации конфликта и трудностей, а также в ситуации жизненных перемен в значительной степени определяет организацию жизненного пути и последующее изменение жизненной стратегии.

Проанализировав теоретические аспекты, мы сделали вывод о необходимости изучения готовности будущих психологов к формированию у

школьников жизненных стратегий, а также определить уровень осведомленности о понятии «жизненная стратегия».

В исследовании принимали участие студенты III – IV курсов специальности «Практическая психология». По результатам анкетирования были получены данные о том, что уровень готовности к формированию у школьников жизненных стратегий средний. Студенты, в основном обладают поверхностными знаниями о понятии «жизненная стратегия», о диагностике и формировании жизненных стратегий у старшеклассников.

По итогам анкетирования нами была разработана программа, направленная на повышение уровня готовности будущих психологов к формированию у школьников жизненных стратегий.

Литература:

1. Абульханова-Славская А. К. Стратегия жизни / А. К. Абульханова-Славская. М.: Просвещение, 1991. – 269 с.
2. Андреева Г. В. Социальная психология. Изд-во Московского университета, – 1980. – 265с.
3. Немов Р. С. Психология. Общие основы психологии: учеб. для студентов вузов; в 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 1. – 576 с.
4. Резник Т.Е. Жизненные стратеги личности //Социс. — 1995. – № 12. – С.94 – 95.
5. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
6. Федотова Н. Жизненные стратегии молодёжи /Человеческие ресурсы. – 2003. – №2 – 96 с.

Психология

УДК 373.66:159.98

студентка 6 курса Голуб Татьяна Николаевна
Научный руководитель доктор психологических наук,
профессор, академик НАПН Украины Яценко Тамара Семёновна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлена характеристика важных аспектов профессионального становления будущих психологов. Описан феномен рефлексивного интеллекта, который отражает уровень профессионального мышления практического психолога. Раскрыта специфика способов и методов познания.

Ключевые слова: рефлексивный интеллект, рефлексия, профессиональное мышление, рефлексивное мышление, психодинамическая теория, глубинная психокоррекция.

журнал «Русский модерн». Источники информации: архивные материалы, опросы московских старожилов, художественные альбомы, сеть Internet.

Формируемые умения и навыки: организация исследовательско-поисковой работы по отбору и систематизации материала, отвечающего на основной вопрос: в чём причина расцвета русского искусства на рубеже веков, овладение приёмами масс-медиа при проведении поисковой работы (опросы, репортаж, интервью) и оформлении журнала (набор текста, редактирование, вёрстка, отбор иллюстраций и т.п.).

В подготовке журнала принимают участие группы учащихся, работающие по своим направлениям (архитектура, музыка, литература, театр, культура быта начала XX века, женский костюм и украшения). Каждая из групп должна вычленить наиболее яркое, значимое, характеризующее стиль, художественное событие и оформить материал в виде журнальной страницы. Работа над проектом продолжалась три месяца, а защита проекта показала способность каждой группы найти ответ на главный вопрос, подобрать наиболее точную форму самовыражения, провести рефлексивный анализ работы. Так, например, работа группы, посвящённая модерну в архитектуре Москвы, показала умение школьников разработать сценарный план видеофильма. Такой уровень решения поставленной задачи демонстрирует не только глубокое понимание определённого художественного понятия, но и умение проявить свои знания в практической деятельности. В результате предложен пример сочетания работы по восприятию художественных произведений с умением использовать приёмы и методы массовой коммуникации.

Работая над проектом, ученик должен проанализировать определенный материал, оценить (то есть отобрать то, что ему необходимо) и синтезировать новый продукт. Например, учитель предлагает ученикам создать виртуальный музей С. Дали. Для этого они должны, во-первых, ознакомиться с биографией и творчеством художника, найти фотографии и картины художника, во-вторых, отобрать для музея те экспонаты, которые больше всего расскажут о его жизни и творческом наследии. В-третьих, синтезировать новый продукт – воображаемый музей Сальвадора Дали в виде презентации. В-четвертых, презентовать его, то есть довести до учителя и учеников интересную информацию о великом испанском творце XX в., выразить своё отношение к его творчеству.

Таким образом, сущность проектной деятельности заключается в её направленности на дальнейшее развитие художественных проблем, обеспечивает непрерывность творческого процесса.

Важным признаком современного урока мировой художественной культуры является учет личностных интересов и потребностей, опыта, пожеланий, мыслей, убеждений, внутреннего состояния учеников. Учитывая специфику предмета «Мировая художественная культура», современный учитель обязательно должен использовать в своей практике личностно ориентированные педагогические технологии. Личностно ориентированный подход к каждому ученику – это не только правильный подбор методов и средств обучения, но и умение создать определенную психологическую атмосферу во взаимоотношениях со школьниками, умение правильно сориентировать их в заданном направлении, не сковать творческую инициативу. Учитель должен учитывать, что каждый ученик имеет свой, индивидуальный стиль обучения (визуальный, слуховой, кинестетический).

принуждении, а на активизации познавательной деятельности обучающихся. Это нашло отражение в многообразии подходов к данному вопросу отечественных авторов таких, как М.К. Акимова, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Т.Н. Ильина, С.В. Кульневич, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, И.Э. Унт, В.В. Фирсов. Несколько позже появились публикации исследователей и педагогов-практиков, затрагивающие отдельные аспекты организации личностно ориентированного обучения. Здесь можно отметить работы В.С. Аванесова, А.Н. Майорова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской.

Формулировка цели статьи. Выявить эффективность процесса формирования ценностных ориентаций учащихся на уроках МХК при использовании личностно ориентированных и проектных педагогических технологий.

Изложение основного материала статьи. При подготовке к уроку каждый раз учитель решает задачу, в которой известна информация и нужно определить путь, выбрать наиболее подходящую технологию для её решения. Урок ориентирован на комплексное развивающее воздействие: активное включение ученика не только в познавательную (когнитивную), но и эмоционально-ценностную, преобразовательную деятельность. Современный урок должен предложить учащемуся: «Додумай! Оцени! Попробуй сделать!». Это позволит дать школьнику «опыт существования в культуре»: установить собственный взгляд на «художественный текст», ощутить себя «наследником» мировой культуры, увидеть современный мир как средоточие различных культурных пластов, доступных освоению, в которых каждый может свободно ориентироваться и выбирать нужное. На уроке необходимо создать атмосферу ожидания открытий.

Содержание урока, способы подачи материала должны нацеливать на то, чтобы дать ученикам возможность «достроить» исторический, культурологический, цивилизационный контекст. Любая информация может быть подана как часть незаконченной, но целостной картины мира. Эта целостность достигается не за счёт учительской монологичности, а в силу диалога с учеником, который волен трактовать, сопоставлять, интерпретировать события, факты, мнения, явления, процессы.

Сегодня происходит возрождение проектных технологий. Ценность проектной системы обучения состоит в том, что она ориентирует учащихся на создание образовательного продукта, а не на простое изучение определённой темы. Школьники индивидуально или по группам за определённое время выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему. Их задача – получить новый продукт, решить научную, искусствоведческую, мировоззренческую проблему.

Образовательный проект – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определённый промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев.

Рассмотрим несколько проектов, например, проект на тему «Русский модерн». Постановка проблемы: в чём причина интенсивного развития искусства в России на рубеже XIX–XX веков?

Идея проекта – собрать материал о русском модерне и представить его с использованием современных информационных технологий: снять видеофильм, создать слайд-шоу по изобразительному искусству, напечатать

Annotation. The article presents a description of the important aspects of professional development of future psychologists. The phenomenon described reflective intelligence, which reflects the level of professional thinking of the practical psychologist. Specifics of techniques and ways of knowing.

Keywords: reflective intelligence, reflection, professional thinking, reflective thinking, psychodynamic theory, in-depth psycho-correction.

Введение. На современном этапе практической психологии, внимание исследователей направлено на повышение уровня профессионально-личностной подготовки будущих практических психологов. Становится актуальным внедрение диагностико-коррекционных методов в процессе обучения практических психологов, направленных на развитие профессионального мышления и развитие рефлексивной культуры будущих специалистов. Актуальность проблемы профессионального мышления, определяется не только характером задач и функциями практического психолога, прописанными в «Положении о службе практической психологии в Российской Федерации», но и спецификой предмета и способов познания в его профессиональной деятельности.

Необходимо разграничивать различные стороны профессионального мышления практического психолога. В ходе анализа литературы, (В. П. Андронов, М. М. Кашапов, В. А. Моляко, М. Л. Смульсон, Н. И. Повъякель) [1; 2; 4; 5] установлено, что профессиональное мышление специалиста, в том числе практического психолога, рассматривается в контексте содержания и заданий его профессиональной деятельности.

Адаптация человека в современном обществе, а также успешная профессиональная деятельность – связаны не только и не столько с формальными способностями и когнитивным функционированием индивида, сколько с определенного рода интеллектуальными и поведенческими навыками, тесно связанными с профессиональным мышлением [1]. Ведущая роль интеллекта отражается в успешной адаптации человека, следовательно, развитие рефлексивного интеллекта, как профессионально важного качества практических психологов, обеспечит успешную профессиональную адаптацию [1].

Традиционная вузовская подготовка будущих практических психологов направлена на овладение теоретическими знаниями по различным дисциплинам. Теоретические знания являются, несомненно, необходимыми, определяющими профессиональные компетенции специалиста в области психологии. Большое значение приобретает умение их интегрировать в практическую деятельность, с учетом феномена конкретного человека в ситуации «здесь и сейчас» [5]. Если владение психологом теоретической концепцией определяет методы, инструментарий и методику его работы, то рефлексивный интеллект, профессиональное мышление способствует обобщенному отражению психической реальности субъекта в её сознательных и бессознательных проявлениях, обеспечивает вариативность выдвинутых им гипотез, что в значительной мере влияет на точность диагностики. Отечественный исследователь М. А. Холодная определяет интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта субъекта [4]. Мы полагаем, что организация ментального опыта, точнее, уровень, который может достичь его организация, определяется общей способностью к умственной деятельности, а именно: общим интеллектом и рефлексивным

интеллектом в частности, свойством некоторой психической системы, которая не тождественна ментальному опыту. Структура ментального опыта есть результат функционирования этой системы. М. А. Холодная, отмечает, фактор знаний, и фактор репрезентационных способностей играют разную роль в организации интеллектуального отражения. Под репрезентацией рассматривается особая форма организации ментального опыта в виде индивидуального умозрения (того, как человек мысленно видит в данный конкретный момент времени конкретное событие) [4]. «…Явные знания (какими бы полными они не были) могут быть использованы в очередной конкретной ситуации только в той мере, в которой организован актуальный умственный (ментальный) образ этой ситуации» [4]. Указывается на необходимость другой организации мышления, при которой на первый план выходит адекватность отражения конкретной ситуации.

Согласно современным психологическим исследованиям (Г. Гарднер, Р. Стеберг), интеллект не является единой познавательной способностью: в качестве самостоятельных видов выделяются лингвистический, логико-математический, музыкальный, социальный и др. виды интеллекта [1, 4]. На сегодняшний день недостаточно исследован вид интеллекта, который обеспечит познание феномена психического. Перспективность и обоснованность использования концепта рефлексивный интеллект представляется возможным при рассмотрении интеллекта, как отражение мыслительной деятельности человека, рефлексивного мышления. Следовательно, в парадигме глубинной психологии, правомерно введение определения рефлексивный интеллект.

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи, представлена характеристика феномена рефлексивного интеллекта, который отражает уровень профессионального мышления практических психологов в контексте специфики предмета и способов познания в профессиональной деятельности. В таком ракурсе важность приобретает конкретный инструментарий для активизации глубинной рефлексии, рефлексивного мышления, направленного на осмысление целостной психики.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что, проблема рефлексивного интеллекта практических психологов не являлась предметом специального изучения, однако, рефлексивного интеллекта контекстно анализировалась в рамках исследований рефлексии, практического и профессионального мышления специалиста [1; 2; 5].

Психологическое содержание рефлексии, ее полифункциональность, богатый спектр признаков и свойств свидетельствуют о важности и уникальности места и роли рефлексии в интегральной структуре личности человека. Рефлексивные процессы выделяются практически во всех сферах психологической действительности. Развитие рефлексивной психологии связано с именем А. Буземана, который впервые выделил ее в качестве самостоятельной дисциплины в начале XX века. Само слово «рефлексия» происходит от позднелатинского «reflexio», что буквально означает «обращение назад, отражение» [2].

В настоящее время складываются традиции исследования рефлексивных процессов в отдельных областях психологии. Для раскрытия психологического содержания различных феноменов рефлексия рассматривается в рамках подходов к исследованию сознания (Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина,

13. Tricot A. Hypertexte et pedagogie de sinformation. Les cvtdnroms «Itineraire pour un métier» / Tricot A., Rufino A., Ouvrier-Bonnaz R. // Education Technologique. – 1998. – № 2.

14. http://vio.fio.ru/vio_24/cd_site/Articles/art_1_14.htm

Педагогика

УДК 378.32:7:17.022.1

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ» В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена современным технологиям формирования ценностных ориентаций учащихся на уроках «Мировой художественной культуры» в школе. Рассматривается использование личностно ориентированных и проектных педагогических технологий на уроках мировой художественной культуры.

Ключевые слова: дисциплина «Мировая художественная культура», формирование, ценностные ориентации, учащиеся, личностно ориентированные педагогические технологии, проектные технологии.

Annotation. The article is devoted to modern technologies of forming of the valued orientations of studying on the lessons of the «World artistic culture» at school. The use of the pedagogical technologies personality oriented and project on the lessons of world artistic culture is examined.

Keywords: discipline «World artistic culture», forming, valued orientations, pedagogical technologies studying, personality oriented, and project technologies.

Введение. Мировая художественная культура – это один из немногих предметов в школьном расписании, который дает уникальные возможности для формирования ценностных ориентаций школьников. Для этого учителю мировой художественной культуры важно отказаться от навязывания ученикам собственных мнений относительно того или иного произведения искусства, трактовки художественного образа. Чтобы школьники думали и выражали собственные позиции на уроке мировой художественной культуры необходимо использовать современные технологии преподавания.

В трудах Е. Ф. Командышко, С. И. Кушковой, А. В. Хуторского рассматриваются технологии личностно ориентированного обучения школьников. Авторы подчёркивают, что на основе личностного ориентированного подхода, возможно достижение более эффективных результатов обучения и воспитания.

В современной трактовке личностно ориентированного обучения происходит переосмысление дидактических основ совершенствования качества подготовленности школьников. Обучение строится не на

метод информирования, диагностирования, беседы, рекомендации, биографический метод [2].

Как видим, применение разнообразных форм и методов работы в школах Франции способствует повышению эффективности профориентационного процесса, направленного на развитие умений молодежи ориентироваться в самостоятельной жизни.

Вывод. Таким образом, важнейшей особенностью профориентационной работы во французских школах со старшеклассниками является педагогическая направленность, способная обеспечить профессиональный выбор, учесть объективные и субъективные факторы, влияющие на него. Только такой выбор поможет молодым людям приобрести самостоятельность в экономической, социальной и личной жизни. Выявленные особенности профориентационной работы в школах Франции важно учитывать при разработке практико-ориентированной модели подготовки старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения, такой процесс подготовки будет более эффективным и результативным, если описанный зарубежный опыт адаптировать к культурным традициям и экономическим условиям Российской Федерации.

Литература:

1. Дармодехин С. В. Учебная и профессиональная ориентация в общеобразовательной школе Франции: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Дармодехин Сергей Владимирович. – М., 1973. – 162 с.

2. Джуринский А. Н. Школа Франции: Пора перемен / А. Н. Джуринский. – М.: УРАО, 1998. – 80 с.

3. Кутепова Г. А. Система ориентации, подготовки и отбора французских школьников для обучения в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кутепова Галина Алексеевна. – М., 1999. – 150 с.

4. Михайлов И. В. О профориентационной работе во Франции / И. В. Михайлов // Вопр. психологии. – 1977. – № 5. – С. 158 – 163.

5. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

6. Самодрин А. П. Організація діяльності профільно-диференційованої школи / А. П. Самодрин // Рід. шк. – 1998. – № 6. – С. 60 – 63.

7. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі: монографія / А. П. Самодрин. – Кременчук: ВЦ СГЕІ, 2004. – 384 с.

8. Auduc J.–L. L`école en France. // Nathan, 2004, 160 p. – ISBN 2–09–183110

9. Bonrepeau C. Projet professionnelle: le choix difficil / C. Bonrepeau // Le Monde de E, Education. – Mars, 2005.– P. 56 – 62.

10. Chauvet N. Le projet de loi d' orientation sur Γ avenir de l'ecole / Chauvet N. // Regardsur Γ actualite: Documentation Francaise, 2005.

11. L`office national d`information sur les enseignements et les professions. (Електронний ресурс) URL. – Режим доступу: http://www.onisep.fr

12. Tricot A. Amelioration de Linformation sur les metiers: information, orientation, conseil / A. Tricot // Document prepare pour un examen des politiques concernant les services d'information lorientation et de conseil, Commission Europuen et de I OCDE, decembre, 2002.

А. Н. Леонтьев, В. Н. Пушкин, И. Н. Семенов, Е. В. Смирнова, А. П. Сопиков, С. Ю. Степанов), мышления (Н. Г. Алексеев, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. К. Зарецкий, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), творчества (Я. А. Пономарев, Ч. М. Гаджиев, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов), общения (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, С. В Кондратьева), личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, А. Б Холмогорова).

Если резюмировать роль и место рефлексии в интеллектуальной сфере, в мышлении, то можно отметить, что:

-рефлексия есть проявление высокого уровня развития мыслительных процессов (Н .Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн);

-рефлексия позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать свое мышление как с точки зрения его содержания, так и его средств (Л. Н. Алексеева, И. Н. Семенов, Д. Дьюи);

-рефлексия есть фактор продуктивности мыслительной деятельности (И. С. Ладенко, Я. А. Пономарев);

-рефлексия помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, «снять» содержание и, в случае необходимости, внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения (Ю. Н. Кулюткин, С. Ю. Степанов, Г. С. Сухобская).

В личностной сфере человека рефлексия охватывает как коммуникативные процессы, так и процессы самоосмысления, самосознания:

-рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека и др. (С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев, Б. Ф. Ломов);

-рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации (В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий);

-рефлексия как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению стимулирует процессы самосознания, обогащает «Я-концепцию» человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования (А. Г. Асмолов, Р. Бернс, В. П. Зинченко);

-рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал, гибко управлять им (В. В. Столин, К. Роджерс) [2, 3, 4].

Выделение указанных сфер существования рефлексивных процессов в значительной степени условно. В психологической реальности бытия человека его интеллектуальные способности, не изолировано от его личностных особенностей. Напротив, как показывают результаты экспериментальных исследований, уровень интеллекта, продуктивность мышления, в значительной мере зависит от реализации личностной позиции субъекта мышления, от глубины его «личностных смыслов» (А. Н. Леонтьев), вовлеченных в решение проблемы [4]. Механизмом, опосредующим и связывающим интеллектуальный аспект, операционально-предметную сторону мышления и личностные смыслы субъекта, включенные в мыслительный процесс, является рефлексия (А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.Н. Семенов) [3].

В данной статье внимание заслуживают не общие характеристики профессионального мышления, а своеобразность способов познания специалистом предмета своей деятельности. Среди специфических способов познания в профессиональной деятельности специалиста исследователи выделяют: творческие компоненты в функционировании профессионального мышления специалиста (В.А. Моляко, М.Л. Смульсон) [4]; профессиональная рефлексия (Н.И. Повъякель) [1]; педагогическая социальная перцепция (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский) [5]; целостность познания внутренней динамики явлений (В.П. Андронов, А.Ф. Билибин, Г.И. Царегородцев) [1].

Проведенный анализ психологической литературы, показал наличие ряда исследований, в которых разрабатывались те или иные аспекты рефлексивного мышления специалиста, которые связаны со спецификой профессионального познания: полнота и точность отражения специалистом профессиональной ситуации, гибкость ее переосмысления, в ракурсе «здесь и сейчас»; целостность познания, которая предполагает не только фиксацию внешних проявлений явления, а и внутренних закономерностей их возникновения в системной организации; открытость для получения новой информации; умение анализировать свои собственные субъективные впечатления; проявление творческих компонентов мышления, которые выражаются в поиске и использовании новых приёмов решения, соответствующих ситуации [4, 5].

Рефлексивный интеллект практического психолога имеет собственную специфику, которая выражается в опосредовании и обобщении отражения действительности; процессе решения задач; целенаправленность овладения и отражения социального опыта, что обеспечивает рефлексивным мышлением. Специфические характеристики рефлексивного интеллекта обусловлены своеобразностью предмета познания – психического в его целостности. В данном аспекте четко представлена направленность рефлексивного интеллекта на обобщенное отражение психической реальности [1, 3].

Основу современных представлений о феномене «психической реальности» составляют исследования С. Д. Максименко, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевой, Т. С. Яценко и др. [2, 5]. Внимание исследователей к данному феномену обусловлено спецификой предмета практической психологии, который рассматривает целостность психики в единстве ее сознательной и бессознательной сфер.

Среди специфических характеристик рефлексивного интеллекта в целом и рефлексивного мышления в частности, как профессионального мышления практического психолога определяется ориентированность психолога на выявление тенденций поведения, которые направлены на понимание закономерностей внутренней динамики психики, в соответствии с психодинамической теорией, которая активно развивается в научной школе академика НАПН Украины Т. С. Яценко [3, 5].

Психодинамическая теория, опирается на понимание целостного феномена психики, разработана в её рамках «Модель внутренней динамики психики» позволяет определить логическую упорядоченность бессознательного, благодаря анализу внутренних динамично-линейных взаимозависимостей подструктур психического [5].

В рамках глубинной психологии, мы рассматриваем рефлексивный интеллект, который обеспечивает процесс отражения и познания особого содержания собственной психики и психики другого человека. При этом

предоставляет информацию о направлениях профессионального образования, условиях поступления в профессиональное учебное заведение, перспективах карьеры [2, с. 111].

Таким образом, информационно-педагогическая поддержка профессионального выбора учащихся, осуществляемая во Франции, заслуживает внимания, и если ее адаптировать к отечественной реальности, то она могла бы стать примером удачного обращения к зарубежному опыту.

Что касается иных форм профориентационной работы во французских школах, то, помимо традиционных, также существуют и оригинальные формы, такие, – Салон «Перекресток профессий» организован при поддержке Министерства национального образования и Национального Фонда рекламы и связей с ремесленничеством.

– Артископ («Artiscope») – большой грузовик, на бортах которого, размещены рекламы около двухсот пятидесяти ремесленнических профессий. В кузове находятся стенды, содержащие информацию о различных профессиях и учебных заведениях, где их можно получить. Сопровождают этот грузовик представители ремесленнических профессий.

– Автобус «Планета-металл» («Planete-Metal»), созданный Объединением металлургической и горной промышленности для организации выставок профессий в коллежах и лицеях. Автобус «Планета-металл» («Planete-Metal») создан Объединением металлургической и горной промышленности для организации выставок профессий в коллежах и лицеях.

– Салон «Перекресток профессий» организован при поддержке Министерства национального образования и Национального Фонда рекламы в целях профориентации на ремесленнические профессии [9].

Методы профориентационной работы в школах Франции можно разделить на три основные группы:

1. Методы информирования («methodes d' information»): метод знакомства с профессиями, метод экскурсий на предприятия, метод обмена опытом, метод составления документации, метод поиска, анализа и синтеза информации. Эти методы реализуются в различных формах: системы профориентационных уроков, всевозможные выставки, салоны, форумы профессий, показ фильмов, видеофильмов, слайдов о профессиях и учреждениях профессионального образования.

2. Диагностические методы («methodes diagnostique») представлен методом чередования, методом тестирования, анкетированием.

– метод чередования осуществляется в форме последовательно сменяющих друг друга производственных стажировок различной продолжительности (от 3 до 16 недель) на предприятии, в профессиональном лицее или в центре профессионального обучения;

– метод тестирования. Ж.Фриман выделяет три группы тестов: на определение общих умственных способностей учащегося; тесты-действия («tests-actions»), дающие представление о текущих достижениях учащегося, что важно для сравнения с прошлыми; на определение профессиональных интересов, склонностей, способностей, помогающие подростку при выборе профессии более четко осознать себя и свои возможности;

– метод анкетирования позволяет собрать дополнительную информацию относительно личности подростка, его интересов, мнение его семьи, друзей.

3. Методы профконсультации («те thodes de consultation professionnelle»):

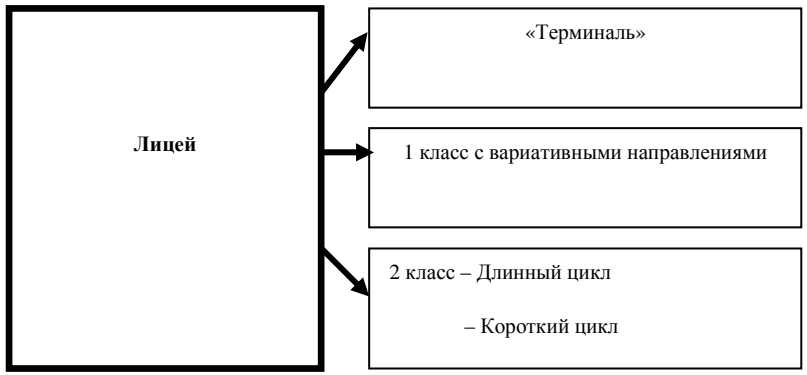


Рис. 1.1. Циклы обучения в лицее

Таким образом, дифференцированный характер обучения способствует повышению значения профессиональной ориентации, направленной на формирование у учащихся старших классов профессиональных знаний, интересов, способностей и склонностей, которые помогут им в выборе профессии.

Важным для настоящего исследования является изучение профессионального выбора старшеклассниками с помощью информационно-педагогической поддержки, направленной на знакомство с профессиями и путями их получения [8].Так, Французские ученые в области информационных технологий утверждают, что профориентационная информация должна быть «педагогизирована», т.е. иметь педагогическое сопровождение при планировании цели, постановке задач, подготовке учащихся к работе с информацией непосредственно в ее ходе, при подведении итогов [13]. А. Трико отмечает, что информация в области ориентации должна быть обязательно достоверной, т.е. удовлетворять следующим критериям: соответствие потребностям пользователей, правдивость, доступность для понимания, ситуативная уместность, полезность в смысле удовлетворения запросов учащихся [12]. Ряд французских национальных интернет-ресурсов посвящен профориентационной работе, например, сайты URL: http://www.enlig nepourtonavenir.com, URL:http://www.planetemetiers.picardie.fr, URL: http://www. orientation–formation.fr, www.onisep.fr [11]. Например, на сайте www.onisep.fr предлагается выбор области поиска: профессии, образование в целом, учебные заведения. Информация дифференцируется в зависимости от категории пользователей (ученикам средних и старших классов, студентам, зарубежным студентам, родителям). Отдельно представлена информация, адресованная учащимся-инвалидам. Необходимо отметить, что блок информации о профессиях является мультимедийным, благодаря которому предоставляется возможность «увидеть» профессии и людей, работающих в этих сферах деятельности. Например, серия учебных фильмов «Метьерама» («Metierrama») визуально знакомит с особенностями той или иной профессии, организацией рабочего места. Программа «Телеинформация» («Teleinformation»)

особое внимание приобретает полнота, достоверность и сущность отражения специалистом психологического материала личности в ситуации «здесь и сейчас» [5].

В научных источниках отмечается, что отражение человеком действительности является субъективным, опосредованным её психологическими особенностями [4]. Т.С. Яценко обратила внимание на отличия отражения человека разных сферах действительности: предметного мира и сферы межличностных взаимоотношений. Исследовательница отмечает, что человек может адекватно отражать предметный мир и в тоже время допускать индивидуально неповторимые искривления в процессе восприятия в системе «человек-человек». Особенно данное утверждение приобретает значимость в профессии практичного психолога, которая предполагает установление оптимальных взаимоотношений и взаимодействие с социальны окружением, как в ситуации профессиональной деятельности, так и в повседневном общении [5]. В ходе межличностного взаимодействия могут актуализироваться переносы, замещения, компенсации и т. д., которые связаны с регрессией поведения, т.е. возвращением к ранним, инфантильным периодам жизни человека. Существует опасность отражения психологом другого человека сквозь призму собственных проблем, привнесения субъективного видения в психологический материал личности. Важное значение в данном контексте приобретает целостность восприятия, полнота и точность отражения психологом действительности в ситуации «здесь и теперь» [5]. Это представляется возможным при условии собственной откорректированности будущего специалиста в области практической психологии, одной из аспектов которой, является сформированность его рефлексивного мышления и уровень рефлексивного интеллекта в целом [5].

Значимым барьером в рефлексивном познании являются субъективные установки самого психолога, которые детерминируют его интеллектуальный поиск в эмпирично репрезентируемом материале личности. Более выраженно это проявляется во время процессуальной психодиагностики, в процессе которой, на основе полученных эмпирическим путем данных психолог делает обобщения, выдвигает гипотезы относительно детерминант личностной проблематики субъекта, строит с ним диалог [4, 5].

В психологическом словаре гипотеза рассматривается как «компонент процесса мышления, который направляет поиск решения задачи путем дополнения, субъективно недостающей информации, без которой результат решения может быть не получен» [2]. Оперирование гипотезами зависит от владения психологом знаниям психодинамической теории и соответствующей методологии, что предполагает понимание внутридинамической сущности психики. Гипотеза отражает дух мысли и является показателем того, насколько психолог способен путем диалога приблизиться к познанию систематизированности психики личности, в этом и отражается профессионализм психолога, уровень его рефлексивного интеллекта.

Вместе с тем, оперирование гипотезами существенно зависит от гибкости или инертности профессионального мышления специалиста. Проявлением сформированности рефлексивного интеллекта, гибкости мышления является широкий спектр и быстрота «генерирования» психологом новых гипотез исходя из полученной информации относительно детерминант личностной проблематики субъекта. И наоборот, неоправданное эмоциональное

перегружение переживаниями протагониста приводит к риску неадекватного обобщения полученной информации (в большинстве случаев в аспекте эмотивности), это является показателем личностной неоткорректированности психолога. Это обуславливает инертность профессионального мышления, блокирует возможности познания индивидуальной неповторимости психики другого человека. Круг гипотез относительно детерминант личностной субъекта, в таком случае, будет ограниченным, с игнорированием того материала, который не совпадает с выдвинутой гипотезой. А при решении проблемы субъекта у психолога на первом плане будет проекция собственной проблематики, как следствие специалист в таком случае является несостоятельным в понимании эмоционального состояния, и причин их возникновения, других людей.

Рефлексивный интеллект обеспечивает реалистичность, полноту и всестороннее отражение психологом реальности (психической и социальной) во всей ее многогранности, а не сквозь призму собственного субъективного видения с личностной проблематикой. Особую значимость в данном контексте приобретает прохождение личностной психокоррекции будущих специалистов в области практической психологии посредством активно социально-психологического познания (АСПП), разработанного академиком НАПН Украины Т.С. Яценко [3, 5].

Метод АСПП ориентирован на глубинную психокоррекцию будущих психологов, что обеспечивает нивелирование деструктивных проявлений психики, гармонизацию сознательной и бессознательной сферы субъекта, а также приобретение профессионализма в области практической психологии. Личностная психокоррекция в группе АСПП направлена на познание глубиннопсихологической сущности проявлений психики участников обучения, углубление и расширение их социальной компетентности, формирование способности к глубинной рефлексии инфантильных истоков личностной проблематики, овладение рефлексивными знаниями и развитие рефлексивного мышления и рефлексивного интеллекта в целом.

Выводы. Подготовка психологов-практиков должна быть направленна не только на овладение теоретическими знаниями психологических дисциплин, а и непосредственное прохождение личностной психокоррекции, результатом чего является развитие рефлексивного интеллекта, рефлексивного мышления, как важной стороны профессионального мышления, повышение рефлексивной культуры и профессионализма будущих психологов, в целом.

Литература:

1. Андронов В.П. Некоторые психологические проблемы исследования профессионального мышления / В.П. Андронов // Психологические вопросы формирования профессионального мышления: межвуз. сб. науч. тр. – Саранск: Изд. Мордов. Ун-та, 1984. – с. 5-12.

2. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. - СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.

3. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: [монографія] / Н.І. Пов'якель. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.

4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования/Марина Александровна Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

сознательному выбору конкретного вуза и специальности в соответствии с их потребностями, способностями, с другой – учебная ориентация, позволяющая выявить потенциальные возможности приобретения той или иной профессии и подготовиться к поступлению на избранный факультет вуза» [3, с. 70]. Тем самым подтверждается мысль о необходимости слияния профориентации со школьным обучением, что в конечном итоге приведет к осознанному выбору профессии и места обучения. В современной Франции система профильного образования представлена лицеями. Это завершающее звено системы среднего образования и одновременно переходная ступень к высшему образованию.

Лицеи бывают общего образования (дают степень бакалавра) и профессионального образования (степень бакалавра с профессиональной квалификацией). Часть выпускников коллежа идут в профессиональный лицей («lycee professionnel») или в центр подготовки подмастерий (CFA) с целью скорейшего обретения специальности, где получают знания и навыки по выбранному профилю. Другая часть нацеливаются на поступление в вуз и в течение трех лет готовятся к сдаче экзаменов на степень бакалавра («baccalaureat», сокращенно BAC), для чего поступают в лицей общеобразовательного («general») или технологического («technologique») направлений [6]. Обучение в лицеи представлено тремя циклами (рис. 1.1):

– 2-й класс – «короткий» цикл (профессиональные лицеи LEP (аналог наших ПТУ) готовят учащихся в течение 2-х лет к профессиональному диплому). Особенностью профориентационной работы в таких лицеях является практическое знакомство с конкретной профессией, её особенностями, профессиональной средой, особенностями организации производства. Для этого большую часть расписания занимают обязательные стажировки на предприятиях на протяжении всего периода обучения.

– 2-й класс – «длинный» цикл (лицеи готовят в течение 3-х лет к экзамену на степень бакалавра). Второй класс является «неопределенным» классом, т. е. не имеющим определенной специализации.

Поскольку после второго класса лицеист должен выбрать профиль обучения в выпускном цикле, профориентационная работа сосредоточена на информационной, а ещё больше на познавательной составляющей профессионального проекта учащегося (исходя из знания своих потребностей, способностей и возможностей).

– 1-й класс – цикл с вариативными направлениями (направления обучения, ведущих к разным видам бакалаврата. Секции по четырем направлениями: гуманитарному A; естественно-научному S; техническому F , а также секции, которые готовят к диплому техника) [7, с. 75]. Содержание профориентации сосредоточено на информировании учащихся об учебных заведениях профессионального образования, правилах поступления в них, условиях обучения, перспективах карьеры.

«Терминаль» или последний класс лицея заканчивается сдачей экзамена на степень бакалавра (BAC не является дипломом, но имеет огромную важность, так как в дальнейшем ведет к высшему образованию).

формы и методы профориентационной работы.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является попытка на примере Франции раскрыть особенности профориентационной работы, изучение которых помогут повысить эффективность и результативность данного процесса, при условии адаптации его к культурным традициям и экономическим условиям Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим процесс профессиональной ориентации современной Франции, который характеризуется жестким законодательным регулированием. Закон от 24 мая 1951 года положил начало государственной структуре профориентации. Именно в этот период полностью национализируется эта система. На смену существующей диагностической концепции приходит воспитательная. В соответствии с этой концепцией, важную роль в выборе профессии играют школа, семья и специальные службы, занимающиеся вопросами профориентации. Поэтому руководство в этом процессе является дополнительным и воспитательным, направленным на формирование профессиональных интересов, способностей и склонностей молодых людей. Реформы образования 90-х годов XX века и начала XXI века (1994, 1998, 2001, 2005 г. г.) изменили направление профессиональной ориентации с подготовки учащихся к жизни в индустриальном обществе на формирование общей культуры. Необходимо отметить, что профессиональное сопровождение в школах осуществляют советники по профессиональной ориентации (во Франции их насчитывается 4400) [14].

Приоритетом в развитии системы образования стала профессиональная ориентация учащихся (реформа 2005 г.), имеющая дифференцированный характер обучения. Такая профориентация призвана совершенствовать следующие направления: а) диверсификацию методов и средств профориентационной работы с учетом потребностей и достижений учащихся (метод чередования, метод знакомства с профессиями, биографический метод, использование Интернет-технологий); б) устранение половой дискриминации, равенство шансов юношей и девушек при выборе профессии, учебного направления, секции и профиля; в) развитие промышленно-технического обучения; г) сближение культуры и экономики, которое реализуется через знакомство учащихся с миром труда и профессий [10].

Особенностью профориентационной работы во Франции является параллельная структура трех национальных агентств, которые занимаются этой проблемой – Национальное Бюро Информации по Образованию и Профессиям (ONISEP), Центры информации и ориентации (CIO), Национальное агентство занятости [4].

Образование в школах Франции является профильным. Впервые изучение профильных классов в средней школе как соотношение профессиональной ориентации и учебной было предпринято С. Дармодехиным в середине 70-х годов XX века. Им была отмечена тенденция к унификации двух ранее изолированных систем ориентации учащихся, двух взаимодополняющих этапов процесса профессионального самоопределения молодых людей [1]. Основываясь на его выводах о взаимосвязи профессиональной и учебной ориентации, Г. Кутепова исследует систему подготовки, ориентации и отбора учащихся Франции для обучения в высшей школе как процесс, имеющий две стороны: «с одной стороны, профориентационная работа, способствующая

5. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. Посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382с.: іл. – (Навчальне видання).

Психология

УДК 173.1-055.2

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

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СУПРУЖЕСКУЮ ИЗМЕНУ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа нравственной сферы личности женщин, переживающих супружескую измену. В качестве инструмента исследования была использована проективная методика отношения к Другому. Опираясь на результаты кластерного анализа, автором описана специфика нравственного отношения к Другому у женщин, переживающих измену мужа и женщин, которые сами изменяют мужу.

*Ключевые слова:*измена, нравственность, личность, нравсвенное чувство, отношение.

Annotation. The article presents the results of the analysis of moral issues of the personality of a woman who experiences the adultery. As a survey tool was used a projective technique of the relation to the Other. Basing on the results of cluster analysis, the author describes the specifics of the ethical relation to the Other of the women who experience betrayal of their husbands from one hand, and the women who are not faithful to their husbands from the other hand.

Keywords: betrayal, morality, personality, moral feeling, attitude.

Введение. Проблема нравственности - одна из наиболее актуальных и вместе с тем, самых сложных проблем, исследованием которых занимается не одно поколение философов, психологов, теологов, социологов, педагогов. Поэтому прежде чем перейти непосредственно к раскрытию темы данной статьи, хотелось сразу обозначить основные категории, посредством которых возможно описать механизмы возникновения невротических расстройств личности как следствие утраты ею нравственного чувства.

В толковом словаре В. Даля понятие нравственного чувства идентично понятию совести – чувству нравственной ответственности за своё поведение перед окружающими людьми и обществом.

Нравственное чувство, - пишет проф. прот. Я.И. Янышев, - есть «непосредственная, непроизвольная и субъективно-индивидуальная оценка произвольных намерений, или действий воли, поскольку она проявляется в этих конкретных намерениях и действиях» [5, с. 48].

Известный русский религиозный философ И.А. Ильин определял нравственное чувство как совесть - проявление голоса Божьего в человека, духовный стержень его личности [1].

Совесть – это то, что помогает искать и находить смысл жизни, отмечал австрийский психиатр – экзистенциалист В. Франкл. Это «точка встречи» религии и психотерапии (В. Франкл «Подсознательный бог»).

В отечественной психологии наиболее полно к проблеме совести – как основе нравственности человека подошел С.Л. Рубинштейн: «Голос совести - это «суждение», суд, осуществляющийся в виде непосредственной реакции, непосредственного переживания чего-либо как добра (или зла) и обусловленной им непроизвольной реакции на все моральное (этическое) по содержанию... Представление о добре, вошедшее в качестве переживания в жизнь человека, - это и есть совесть» [2, с. 182], - конкретизировал свою идею С. Л. Рубинштейн. Единицей нравственности, по мнению автора, является поступок. Именно поступок производит впечатление на других людей и запоминается ими надолго. Подражают не словам человека, а именно его поступкам. Нравственное богатство личности - это, фактически, запечатления нравственных поступков, свидетелями или участниками которых оказался данный человек.

Процесс нравственного становления личности осуществляется путем запечатления образа и поступков другого человека, являющегося для данной личности в данный момент ее развития образцом или нравственным эталоном. Процесс этот может в разной степени осознаваться самой личностью, но именно он лежит в основе формирования нравственных представлений. Потребность в нравственном эталоне, как отмечает, С.Л. Рубинштейн, является экзистенциальной.

Формулировка цели статьи. Основная цель данного исследования заключается в выявлении специфики нравственных качеств личности у двух групп женщин: женщин, переживающих чувство вины из-за инициированной ими же проблемы адюльтера, где они выступают в качестве нарушителей супружеской верности и женщин, страдающих от того, что им изменяет муж. Все испытуемые являлись пациентками психолога-практика и по собственной инициативе обратились за психологической помощью, так как описываемая ситуация переживалась ими достаточно болезненно. Все они считали это своей психологической проблемой. Их объединяла также неспособность осуществить жизненный выбор, являющийся, по своей специфике - экзистенциальным.

Изложение основного материала. Исследование проводилось на протяжении 2 лет на базе психологического центра «Ориенс» (г. Симферополь). Всего в исследовании приняло участие 39 человек – женщины в возрасте 27-53 лет. Состав первой выборки (25 человек) представлен женщинами, основная проблема которых заключалась в том, что им изменяют мужья и они не могут принять решение относительно дальнейшего своего выбора (сохранять семью или разводиться). Состав второй группы (в количестве 14 человек) представлен замужними женщинами, имеющими любовную связь с другим мужчиной. Основная проблема этих женщин заключается в том, что они так и не решили для себя: либо сохранять семью и разрывать любовные отношения, либо разводиться. Таким образом, женщины обеих групп находились в довольно сложной ситуации нравственного выбора.

Как отмечает Ж.П. Сартр, человек осознаёт себя как экзистенцию, прежде всего, в пограничной ситуации – перед лицом смерти, болезни, катастрофы. Именно в такие моменты «невозможности» выбор себя становится

Педагогика

УДК 373.1.02

кандидат педагогических наук, доцент Турчина Людмила Александровна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ШКОЛАХ ФРАНЦИИ

Аннотация. В статье раскрыты особенности профориентационной системы Франции. Исследователь акцентирует внимание на участии государства в профориентационном процессе. Раскрывает соотношение среднего образования на старшей ступени обучения с профессиональным образованием. Описывает оригинальные формы и методы профориентационной работы.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор профессии, формы профориентационной работы, методы профориентационной работы, оригинальные формы профориентационной работы.

Annotation. In the article is exposed the features of the vocational orientation system of France. A researcher accents attention to participating of the state in a vocational orientation process. He exposes correlation of secondary education on the senior stage of teaching with trade education. He describes original forms and methods of vocational orientation work.

Keywords: professional orientation, choice of profession, forms of vocational orientation work, methods of vocational orientation work, original forms of vocational orientation work.

Введение. Концепция профессиональной ориентации требует эффективного использования новейших мировых технологий, направленных на формирование осознанного выбора профессии школьниками с учетом индивидуальных особенностей, способностей и склонностей. Необходимо отметить, что профориентация в системе Российского образования не является ведущей, в то время как в большинстве стран ей уделяется повышенное внимание, и она является одной из составляющих образовательного процесса. С этой точки зрения интересен опыт организации профориентационной работы во Франции. Профессиональная ориентация во французских школах стала объектом исследования и нашла отображение в трудах Е. Арифовой, Б. Вульфсона, С. Гриншпуна, С. Дармодехина, А. Джуринского, Т. Ковалёвой, Г. Кутеповой, И. Крыловой, А. Литвиновой, Е. Лысовой, З. Мальковой, Н. Никандрова, Е. Ореховой, В. Пилецкого, Т. Пуцыкиной, Н. Ремизовой, З. Саповой, С. Соловейчик, А. Шведовой.

Вместе с тем значительные исследования профессиональной ориентации Франции не вычерпывают все аспекты этой области. Не до конца остается исследованным, а значит, нуждается в последующем рассмотрении вопрос об особенностях в профориентационной системе данной страны: участие государства в профориентационном процессе; соотношение среднего образования на старшей ступени обучения с профессиональным образованием;

составляющие «подпроблемы»; каждый вопрос должен быть стратегически продуманным.

Сущность *метода анализа* художественных произведений заключается в том, что будущий учитель музыки самостоятельно делает выводы о художественном содержании рассмотренных произведений, а преподаватель наблюдает и направляет суждения студентов. Использование этого метода следует начинать со знакомых студентам художественных произведений, и последовательно переходить к более сложным, незнакомым. Применение этого метода позволяет педагогу развивать у будущих учителей музыки художественно-творческие навыки и умения.

Метод сравнительного анализа используется для создания ситуации, направляет внимание будущих учителей музыки на запоминание произведений с целью их сопоставления. Изучение произведений позволяет не только интерпретировать художественные произведения, но и свободно анализировать их содержательность.

Следует обратить внимание на такие виды деятельности при формировании художественного вкуса будущего учителя музыки, как: *самовоспитание, самосовершенствование, самоконтроль*. Они направлены на удаление негативных качеств, а также на формирование положительных, так, в процессе самовоспитания, самосовершенствования и самоконтроля будущего учителя музыки формируются такие составляющие деятельно-творческого компонента как: художественно-творческие умения и художественно-эстетическая готовность.

Среди *методов диагностики, наблюдения и контроля* за формированием художественного вкуса будущего учителя музыки есть разработанная система количественных и качественных уровней показателей сформированности художественного вкуса, анкеты, проективные тестирования, экспертные опросы.

Выводы. В педагогической деятельности преподавателя музыки имеется целый ряд проблем, связанных с отсутствием сформированности художественного вкуса у студентов. Они обусловлены недостаточной эффективностью работы в процессе профессиональной подготовки по формированию художественного вкуса у будущих специалистов.

Указанные педагогические условия являются основой для разработки экспериментальной методики организации процесса формирования художественного вкуса у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

Литература:

1. Асмолов, Александр Григорьевич. Психология личности: учебник / А. Г. Асмолов. – М.: изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

2. Назайкинский, Евгений Владимирович. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М., 1972. – 384 с.

3. Рубинштейн, Сергей Леонидович. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: изд-во «Питер», 2000. – 712 с.

4. Эльконин, Даниил Борисович. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

необходимым и неизбежным, именно в этой точке человек переживает кризис онтологической идентичности, который и определяет дальнейшем его жизнь. Одной из таких точек «невозможности», по нашему мнению, является ситуация адюльтера (супружеской измены).

В качестве основного диагностического инструмента исследования была использована проективная методика для диагностики отношения к Другому (ОД) человеку (авт. Ю.В. Александрова, А.А. Бодалёв), выявляющая психологическую структуру и нравственное содержание отношения к Другому. Данная методика, на наш взгляд, наилучшим образом на сегодняшний день решает проблему интеграции психологии и этики в изучении природы отношения к другому человеку. В основе методики ОД лежат два основных принципа, разработанных в концепции отношения В.Н. Мясищева: принцип единства внутреннего и внешнего, объективного и субъективного и другой важный принцип – принцип системности и целостности личности как «ансамбля» отношений. Согласно Владимиру Николаевичу, совокупность отношений человека к миру, людям и себе, в своем единстве образуют, свойственную человеку нравственную позицию.

Описание методики ОД. Методика содержит 22 контурных рисунка, на которых представлены ситуации, символизирующие собой ту или иную нравственную сущность отношения. Действующих персонажей, как правило, двое. При этом в левой стороне рисунка изображен персонаж, с которым обследуемый должен идентифицировать себя. Справа – персонаж, создающий изображенную ситуацию. Составляющие тест ситуации разработаны на основе пар нравственных качеств, важных во взаимоотношениях людей. Носителем нравственного качества выступает персонаж слева. При предъявлении картинок респонденту даётся следующая инструкция: «В наборе имеется 22 картинки, на каждой из которых изображены один или два говорящих человека. То, что говорит первый человек, написано в квадрате справа. После знакомства с каждой картинкой необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Что бы вы сказали, оказавшись на месте человека, изображенного на картинке слева?

2. Охарактеризуйте человека, изображенного слева (несколькими словами).

3. Кем бы мог быть для вас человек, изображенный на картинке слева:

1) – самым близким человеком;
2) – другом;
3) – знакомым;
4) – врагом;
5) – незнакомцем.

После работы со всеми картинками их необходимо расставить их в следующей последовательности: от карточек, на которых человек, изображенный слева, Вам наиболее приятен, до карточек, на которых он Вам наиболее неприятен».

Полученные, по результатам диагностической проективной методики, результаты подвергались математической процедуре кластерного анализа (Statistika 6.0). В конечном итоге были получены дендрограммы, отображающие сущность нравственного отношения, самоотношения и нравственного чувства личности у респонденток обеих групп. Ниже представлены результаты кластеризации.

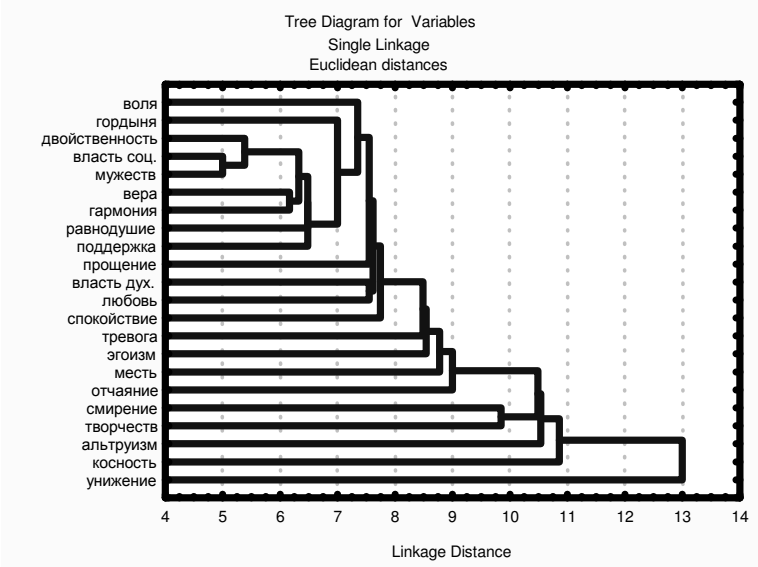


Рис. 1. Результаты кластерного анализа по первой группе (женщины, которым изменяет муж)

Результаты кластеризации полученных данных позволили эксплицировать и описать кластеры с различным уровнем семантического сходства, определяющих характер нравственного отношения к значимым другим в группе женщин, переживающих измену мужа.

1) Состав первого кластера представлен переменными:

- «двойственность» - нахождение одновременно в двух несовместимых состояниях нравственной одухотворенности и нравственной опустошенности. Именно это чувствуют пациентки, испытывая мощнейший внутренний конфликт. С одной стороны они подавлены ситуацией, которая их опустошает психологически (психофизиологически) и духовно, с другой - они психологически защищаются от неспособности принять решение об уходе (вероятно, боятся), испытывая чувство духовного превосходства над обидчиком, ситуацией и даже самими собой. Временами им кажется, что они выполняют важную мессианскую функцию – прощают и терпят в ситуации, когда любой другой человек (слабый) этого бы не допустил. Так одна из испытуемых (женщина 47 лет), в процессе беседы отмечала, что «Бог терпел и нам велел». «Это – мой крест и нести его нужно с достоинством и без ропота», - отмечала она.

Переменная, входящая в этот же кластер - «власть социальная» - сила, используемая для сохранения существующего статуса - кво, выражается в виде авторитарного давления, которое они применяют, вероятно, по отношению к самим себе и, может быть, (ситуативно) по отношению к мужу (обидчику, предателю). Однако необходимо отдать им должное за то, что «мужество»

динамику его художественно-эстетического развития. Этот метод используется в процессе групповых и индивидуальных занятий, концертных выступлений, практической деятельности на занятиях вокального ансамбля, свободного общения. Все полученные данные фиксируются в дневнике педагогических наблюдений. Данные анкет и интервьюирования обеспечивают диагностику уровня сформированности художественного вкуса студентов.

Метод художественно-исполнительского анализа обеспечивает комплексный подход к изучению художественных произведений. Он направлен на раскрытие их идейно-образного содержания посредством изучения выразительной семантики художественно-интонационной формы и создания исполнительской интерпретации.

Метод свободных ассоциаций расширяет и углубляет художественное познание произведений. Этот метод дает возможность повысить результативность творческой деятельности благодаря генерированию новых идей. Этот метод активно взаимодействует с методом *инверсии*, благодаря которому становится возможным создать новые эмоционально-образные черты произведения, смысловые параллели, связи между содержанием художественного произведения и явлениями окружающей действительности.

Использование *метода «мозговой атаки»* является очень полезным в случаях, когда студентам трудно оценить художественное произведение. Этот метод позволяет выявить и сопоставить индивидуальные суждения, многообразие идей в решении художественной задачи, а затем сделать оценку произведения. Метод «мозговой атаки» базируется на следующих принципах: взаимодействие между студентами в процессе оценивания художественного произведения; вера в творческие возможности товарищей; оптимальное сочетание интуитивного и логического.

Использование *метода проблемной ситуации* предполагает целостный охват студентами художественно-значимого материала, осуществляется самостоятельно или под управлением преподавателя. Появление положительных эмоций в процессе прослушивания произведений вызывает у будущих учителей желание объяснить художественные идеи в содержании этих произведений.

По *методу создания установки на прослушивание музыкального произведения* можно сказать, что он является важным фактором формирования художественного вкуса. Установка представляет собой целостное состояние психики человека, определяется взаимодействием двух составляющих: наличие потребности и необходимости ее удовлетворения [4; с. 137]. Установка осуществляет наладку всех необходимых сил человека для выполнения им соответствующей задачи.

Метод вопроса используется для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации и для упорядочения уже существующей информации по выявлению содержания, сущности и структуры художественного вкуса; установление значимости формирования профессиональных качеств для развития художественного вкуса у будущего учителя музыки, а также для закрепления навыков и умений адекватного оценивания художественного произведения. Принципиальными требованиями к использованию этого метода являются: проблемность и оптимальность вопросов; проблемность задачи должна снижаться удачно сформулированными вопросами; разделение существующей проблемы на

Итак, на коммуникативном этапе считаем целесообразным использовать такие методы как: художественно-исполнительский анализ, метод свободных ассоциаций и метод инверсии, метод «мозговой атаки», метод создания проблемной ситуации, метод вопроса, метод создания установки на прослушивание музыкального произведения, оценочный и сравнительный анализы, метод личной аналогии, метод привлечения к художественно-творческой деятельности, самостоятельная работа (самовоспитание, самосовершенствование, самоконтроль). Следует отметить, что на данном этапе важным условием формирования художественного вкуса является реализация объективного контроля за уровнем музыкально-профессиональных знаний студентов. Это становится возможным благодаря использованию методов устного и письменного контроля. Также, педагогическое управление процессом формирования художественного вкуса у будущих учителей предусматривает обязательное использование методов диагностики и наблюдение за формированием художественного вкуса.

3. ***Заключительный или посткоммуникативный этап.*** По нашему мнению, данный этап должен быть направлен на закрепление последействия, полученной художественной информации, ее влияния на общий уровень сформированности художественного вкуса. На этом этапе считаем нужным, уделять внимание самостоятельности в творческих замыслах, создавать необходимые условия для формирования у будущих учителей музыки необходимого опыта познания собственных эмоциональных реакций, самооценки своего отношения к музыке, осознание себя как личности. На заключительном этапе формируется готовность к восприятию художественно-музыкальных образов как основы художественного вкуса. В течение всего педагогического процесса важным условием является реализация объективного контроля за уровнем профессиональных знаний студентов, который обеспечивает возможность управления процессом формирования художественного вкуса у будущих учителей. Считаем необходимым проводить контрольные измерения уровней сформированности художественного вкуса экспериментальной и контрольной групп. Для диагностирования полученных данных целесообразно использовать статистические методы обработки экспериментальных данных, прикладные компьютерные программы Microsoft Excel, SPSS 10.0 for Windows в получении качественного и количественного анализа.

С помощью *методов разъяснения и объяснения* раскрывается содержание и структура художественного вкуса, его компоненты и составляющие, основные требования к выбору художественного произведения, его оценки. Использование этих методов позволяет раскрыть факторы формирования художественного вкуса у будущего учителя музыки и понять критерии, по которым оцениваются художественные произведения.

Метод убеждения является одним из эффективных средств формирования художественного вкуса студентов. Использование этого метода позволяет повлиять на сознание будущего учителя музыки с целью формирования у него определенных положительных представлений, а также умений и навыков оценивать художественное произведение.

Метод наблюдения за процессом формирования художественно-творческих умений будущего учителя музыки позволяет педагогу выявить индивидуальные особенности будущего учителя музыки, а также проследить

(третья переменная, входящая в данный кластер), как присутствие духа в опасности, испытание человека свободой действий в иллюзорно безвыходной ситуации, все же характеризует некоторых из них как экзистенциально и нравственно сильных людей. Вспомним известное выражение о том, что переживания и страдания «закаляют» человека, очищают и исцеляют его душу.

2) Состав второго кластера представлен переменными:

- «вера» - пассивная, потенциальная, утверждаемая внутри воля и «гармония» (способность совмещать духовное с материальным). Сочетание данных переменных, отчасти, подтверждает нашу интерпретацию, по результатам анализа первого кластера, о непреклонной убежденности этих женщин в необходимости и глубокой ценности исполняемой ими миссии.

3) Состав третьего кластера включил в себя следующие переменные:

- «равнодушие - отсутствие отношений вследствие душевной ограниченности». На наш взгляд, это естественное состояние, которое не могут не испытывать респондентки после перенесенной психической травмы от случившегося. Именно потому они не только испытуемые эмпирического исследования, но и пациентки психолога-практика. Понятно, что если бы в семейной жизни эти женщины продолжали иметь эмоционально позитивные (неограниченные душевно) неравнодушные отношения, то они, скорее всего, так и не обратились бы за психологической помощью. В то же время эта переменная, по нашему мнению, также указывает на тенденцию к защите и изоляции эмоционально-чувственной сферы, результатом которой является формирование психологического «комплекса» по типу «выжженной души».

- «поддержка - сила моральная, сообщаемая верой в себя самого и невинностью. Знание, что препятствия есть только призрак». Эта переменная указывает с одной стороны, на уход в себя, самоизоляцию, веру только в себя, а значит, потерю веры в другого и вообще других (в предельно максималистском варианте - «веру в человечество»). С другой - в нарождающееся экзистенциально важное чувство самоподдержки, о котором так много и часто писали философы и психологи экзистенциалисты: чувство опоры на самого себя (А. Маслоу), выход на путь индивидуации через страдание и жизненные неурядицы (К.Г. Юнг), укорененность в бытии (Р. Лэйнг), мужество быть (П. Тиллих), трезвость перед лицом абсурдного мира (А.Камю).

Перейдём к рассмотрению результатов кластерного анализа по второй группе женщин.

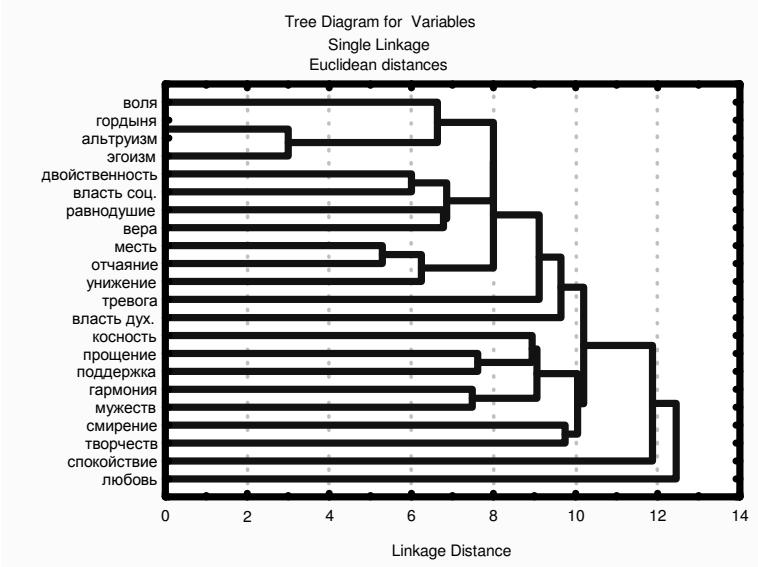


Рис. 2. Результаты кластерного анализа по второй группе (женщины, изменяющие мужу)

Результаты кластеризации по данной группе испытуемых позволили выделить следующие образования. Первый кластер представлен переменными «альтруизм» - «эгоизм», что свидетельствует, на наш взгляд, о предельной зацикленности этих женщин на собственных чувствах и потребностях (эгоизм), отсутствии глубины понимания происходящего и, в целом, низком уровне психологичности. Сочетание выше описанных качеств порождает тот известный тип личности, в котором оптимистичность и добродушие сочетается с ветреностью и развратностью. «А то, что одна побольше знает математики, а другая умеет играть на арфе, - ничего не изменит. Женщина счастлива и достигает всего, чего она может желать, когда обвораживает мужчину. И потому главная задача женщины – уметь обвораживать его. Так это было и будет. … В девичьей жизни это нужно для выбора, в замужней – для властвования над мужем» [3, с.155].

Содержание второго кластера представлено переменными «месть» - «отчаяние» - «унижение», что указывает на одноимённые мотивы поведения испытуемых, приведших к возникновению сложившейся ситуации супружеской измены. Так, 7 из 14 женщин данной группы отмечали, что начали изменять мужу из мести, из желания доказать свою привлекательность, интересность, сексуальность, женственность.

Третий кластер включил в себя переменные «двойственность» (напомним, это - нахождение одновременно в двух несовместимых состояниях нравственной одухотворенности и нравственной опустошенности) и «власть социальная». Содержание данного кластера указывает на наличие в сознании

личности к определенной активности, зависит от наличия потребности и объективной ситуации ее удовлетворения [2; с. 75].

«Установка личности, – писал С. Рубинштейн – это занятая позиция, которая заключается в определенном отношении к определенной цели или задачи, и выражается в избирательной мобилизованности, готовности к деятельности, направленной на их осуществление... Установка личности в широком смысле содержит в себе ... избирательное отношение к значимому для личности и приспособление к соответствующей деятельности или способа действия...»[3; с. 109]. Мотивационные смысловые установки личности, по мнению А. Асмолова, «формируются в деятельности, в делах и поступках человека и меняются в ее судьбе» [1; 98].

Итак, на предкоммуникативном этапе происходит накопление необходимых для формирования художественного вкуса знаний, общих художественных впечатлений, представлений о творческих средствах искусства, а также развитие эмоционально-чувственной сферы, благодаря созданию внутренней и внешней установок на восприятие художественно значимых произведений средствами музыкального искусства.

2. ***Основной или коммуникативный этап*** педагогического формирования устойчивого интереса к художественно-эстетическим ценностям и умение получать от этого общения эстетическое наслаждение. Этап предусматривает создание условий для получения студентами умения определять критерии правильной оценки музыкальных произведений, а также способности проводить тщательный анализ музыкального произведения, используя интерпретацию художественных образов музыкальных произведений, как одно из средств формирования художественного вкуса. Педагогически направленное и организованное формирование у студентов аналитических умений и навыков способствует развитию умения раскрывать образное содержание музыкального произведения, осмысливать роль и значение средств музыкальной и исполнительской выразительности и в соответствии с созданными умениями делать выводы и правильные оценочные суждения о художественных произведениях с помощью словесных средств. Такой педагогический процесс может быть эффективным только в условиях педагогического взаимодействия, то есть на основе диалогического стиля педагогического общения.

Данный этап педагогически направленной организации процесса формирования художественного вкуса подчинен целям эмоционально-эстетического развития, закрепления устойчивого интереса к художественному вкусу, накопления опыта общения с искусством, практических умений анализа художественных произведений. Жизненный опыт становится основой для художественного восприятия и понимания искусства. Так, Е. Назайкинский утверждает: «Любое музыкальное произведение воспринимается лишь на основе накопления конкретных жизненных и музыкальных впечатлений, умений и навыков» [2; с. 86]. То есть, важное значение на коммуникативном этапе приобретает активизация различных видов художественной деятельности, их направленность на накопление художественного опыта, ориентация на развитие эмоционально-чувственной сферы личности, способности к эстетическому осмыслению искусства во взаимосвязи с формированием умений анализировать образное содержание произведений.

диалога. Оценивание группой художественного произведения будет эффективным при условии подчинения участников взаимодействия правилам дискуссии и отказа от «собственного Я». Объективные правила дискуссии отражают коллективное мышление, поэтому соответствие коммуникантов объективным требованиям дает качественную оценку художественного произведения.

Определение структуры художественного вкуса и выделения факторов позволяют создать информационную систему, в состав которой входит усвоение художественного вкуса и развитие его управляемых компонентов. Соответственно, направляем содержание дальнейшей педагогической работы, который состоит из трех основных этапов: начальный этап – предкоммуникативний этап; основной или коммуникативный этап; заключительный или посткоммуникативный этап.

1. ***Начальный*** – предкоммуникативний этап, одной из главных задач которого считаем создание условий для осознания будущими учителями музыки, наличие сформированного художественного вкуса является необходимой составляющей их профессиональной подготовки. В данном случае срабатывает механизм влияния нескольких факторов на формирование художественного вкуса, а именно: фактора действия биосоциального наследования, фактора в соответствии с потребностями среды, фактора адаптации, а также фактора воздействия социальных норм.

Так, начальный этап предполагает раскрытие студентами содержания понятия «художественный вкус», знакомство с художественными течениями; творческими путями композиторов; фактором влияния моды и среды на формирование личностных переживаний и вкусовых предпочтений; художественными вкусами различных исторических эпох. Целью занятий данного этапа является стимулирование интереса к художественному вкусу, а также подведение студентов к мысли о том, что наличие сформированного художественного вкуса отражает общий уровень образованности и развития человека. На данном этапе, мы формируем готовность к художественно-оценочной деятельности. Надо отметить, что на начальном этапе основными методами работы должны быть следующие методы: разъяснение, убеждение, объяснение, поощрения, наблюдения, устный контроль, беседы и лекции с целью ознакомления и постепенного введения студентов в мир искусства. Обогащение музыкального опыта студентов художественно-значимыми произведениями, насыщение занятий положительными эмоциями от прослушанной музыки должно способствовать развитию умения чувствовать художественно прекрасное, то есть развития эмоционально-эстетического восприятия.

Восприятие художественно значимых произведений будущим учителем мы рассматриваем как сложную деятельность, направленную на адекватное отражение произведений, и такую, которая объединяет эмоциональное переживание, оценку произведения, познания, и, собственно, восприятие произведений, способных формировать художественный вкус, направлять желание и силы на решение педагогических задач формирования художественного вкуса. Необходимым условием данного этапа считаем создание внутренней и внешней установок на восприятие художественно значимых музыкальных произведений и их педагогического использования. В психологическом плане она рассматривается как готовность и склонность

респонденток данной группы процессов вытеснения, в сочетании с психологическим типом защиты по механизму реактивного образования, что находит своё выражение в словосочетании: «Лучшее средство защиты – нападение». Так, одна пациентка, в процессе беседы, отмечала, что, когда она уходит от своего любовника то испытывает невероятное внутренне воодушевление и эйфорию, а встречая мужа – крайнюю опустошённость и тоску.

Выводы. Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют описать четыре, по своему психологическому содержанию, типа женщин.

1) Первые два типа относятся к группе женщин, которые пережили измену со стороны мужа:

- «жертва - экзистенциалистка». Такие женщины искренне принимают сложившуюся ситуацию, воспринимают то, что с ними происходит как часть испытания. Основной нравственной дилеммой для них является поиск ответа на вопрос «Как принять это, смириться и простить?»:
- «спасительница (мессия)» – скрытая прагматистка. Основным мотивом нравственной сферы личности данной категории женщин, как правило, является выгода и удобство (конформизм), которые им обеспечивает муж, однако сознание (посредством механизмов защит вытеснения, рационализации и интеллектуализации) находит оправдание своей трусости, слабости, малодушию, отсутствию «мужества быть» (П. Тиллих).

2) Вторые два типа женщин (те, кто сам изменяет):

- «эгоистка-альтруистка». Это, как правило, женщины, ориентированные на успех, экстравертированные, ищущие признания, с ярко выраженными лидерскими качествами, эгоистически сосредоточенные на своих собственных переживаниях, склонные к эксцентричным и неординарным поступкам, избирательные и недоверчивые в общении с мужчинами.
- «униженная мстительница». Основным мотивом нравственной сферы личности данной категории женщин является желание признания и преклонения со стороны мужчины. Боязливость и мнительность приводят её, зачастую, ко лжи и фарисейству, скрытности и подозрительности, настороженности и враждебности. Именно такой тип женщин (скрытый и подозрительный) способен на самую изощрённую и коварную месть, в качестве которой, зачастую, и выступает адюльтер.

Необходимо отметить, что наименования, в разработанной нами модели типологии, являются ориентировочными и описательными. Они указывают на тенденции поведения, специфику эмоционально-чувственной сферы и личностные установки в контексте нравственной сферы личности испытуемых и, безусловно, нуждаются в дальнейшем теоретическом анализе и методологическом осмыслении.

Литература:

1. Ильин Иван Собрание сочинений. Русский Колокол: М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – 2008.

2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. – 191 с.

3. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Т.7. М.: «Лексика», 1996.

4. Флоренская Т.А. Мир дома твоего. - М.: Школа-Пресс, 1999. — 128 с.

5. Янышев И.Л. Православное христианское учение о нравственности. – СПб. – 1906. – 448 с.

Психология

УДК 37.015.3:[159.954+17.022.1] _053.6

аспирант кафедры психологии Землякова Маргарита Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей развития творческих способностей и формирования ценностных ориентаций подростков во время внеурочной деятельности, а также анализу психологических условий, необходимых для актуализации творческого потенциала личности детей подросткового возраста.

Ключевые слова: внеурочное время, деятельность, подросток, психологические условия, способности, творчество, ценности, эстетические ценности.

Annotation. The article considers the peculiarities of development of creative abilities and formation of valuable orientations of teenagers during extracurricular activities, as well as the analysis of psychological conditions necessary for the creative potential of the individual adolescent children.

Keywords: after hours, activities, teen, psychological conditions, ability, creativity, values, aesthetic values.

Введение. Социальные процессы, происходящие в обществе на каждом этапе исторического развития, не могут происходить без участия людей, умеющих образно мыслить и творчески относиться к делу, находить нестандартные решения возникающих проблем и способных быстро адаптироваться в изменяющихся условиях жизни. На сегодняшний день актуальным является формирование у людей творческого подхода, активной жизненной позиции в труде, учёбе, работе.

Современная образовательная ситуация характеризуется гуманизацией обучения и воспитания, ориентацией на развитие целостной, разносторонне развитой личности, способной к самоопределению в многообразии открывающихся перспектив. Одним из неотъемлемых процессов в усилении гуманизации образования является его аксиологизация – насыщение образовательного процесса ценностно важными содержательными компонентами, играющими значительную роль в становлении мировоззрения подростка, в его духовном развитии.

Подростковый возраст занимает важную фазу в общем процессе становления человека как личности, имеющей сформированную эмоционально-ценностную позицию, отношение к духовности и человеческой культуре. Важную роль в развитии подростка играет творческая активность, которая зависит от способностей человека, условий развития и применения способностей, ценностных ориентаций, собственного мироощущения, мотивации к личностному росту.

представления, позволяет адекватно воспринимать художественные произведения и получать эстетическое наслаждение. Изучение народной музыки разных стран мира знакомит будущих учителей с самобытностью различных народов и формирует адекватное полноценное восприятие художественных произведений.

Умение оценивать художественное произведение предусматривает создание условий для получения студентами умения определять критерии правильной оценки музыкальных произведений, а также способности тщательного анализа музыкальных произведений. Оценивание художественного произведения является процессом создания представления о нем, раскрытие его существенных скрытых черт. При оценке срабатывают такие психические механизмы как: восприятие, внимание, память и представление. Важную роль в процессе оценки играют языковые средства, правильное применение которых добавляет определенности, логичности и аргументированности оценочным суждением студентов. Языковые средства помогают манипулировать представлениями студентов, создавая предпосылки для ухода от субъективности, ситуативности, единственности суждений. Следует отметить, что для перехода от стихийного оценивания художественного произведения к организованному, необходимы не только умение правильно использовать языковые средства, но и значительный труд личности над сознанием, самосознанием и собственной волей [1; с. 105].

Развитие умения оценивать художественное произведение происходит благодаря эффективному диалогическому и групповому педагогическому общению на занятиях по вокальному ансамблю. Главным преимуществом такой коммуникации есть возможность выявления индивидуальных оценочных процессов студентов с помощью языковых средств при формировании художественного вкуса у будущих учителей музыки. Коммуникативный подход в формировании художественного вкуса помогает скорректировать индивидуальные суждения, пользуясь средствами оценивания. Это обусловлено разницей опыта, познавательными особенностями, мотивационной направленностью преподавателя и студента. Достичь эффективного диалогического педагогического общения можно, если придерживаться следующих дидактических принципов:

а) доступность преподавания и восприятия учебного музыкального материала;

б) систематичность и последовательность педагогического воздействия;

в) сознательная и творческая активность студентов.

Одним из основных условий диалогического педагогического общения является личностно ориентированное направление, при котором учитывается индивидуальность студента, оговариваются основные критерии отбора методических средств обучения. Для осуществления эффективного педагогического воздействия на все составляющие личности студента: потребности, мотивации, установки и эмоционально-волевые особенности – педагог требует совершенных знаний индивидуальных свойств каждого студента.

Эффективность группового общения обусловлена организованностью коммуникативных процессов – чем меньше такая организованность, тем ниже потенциал совместной дискуссии. Следует заметить, что иногда результат, полученный в групповой дискуссии, часто ниже по качеству, чем результат

образуя целостное единство, дополняют друг друга, то есть ни одна из них самостоятельно не решает проблемы формирования художественного вкуса.

Просмотр и анализ современных дефиниций художественного вкуса позволили нам разработать его структуру. На ее основе нами были выделены следующие компоненты художественного вкуса, на которые можно осуществить педагогическое воздействие: эмоционально-эстетическое восприятие, художественно-творческие способности, художественный интерес и умение оценивать художественное произведение.

Создание внутренней и внешней установок на восприятие художественного образа в музыкальном искусстве направлено на воспитание и развитие положительных эмоций, которые, в свою очередь, вызывают зарождение художественного вкуса. Воспитывая эмоции с помощью художественно-творческой деятельности, можно влиять на развитие умения оценивать художественно-значимые произведения, формировать устойчивый интерес личности к искусству, а также оказывать влияние на художественное чутье, взгляды и представления студентов [3; с. 314].

Художественно-творческая деятельность, как управляемый компонент формирования художественного вкуса, представляет собой воплощение художественной потребности личности, возникающее на основе художественного интереса. Известно, что художественный интерес проявляется в направленности личности на конкретную форму художественной деятельности. Так, разнообразие проявлений музыкальной деятельности оказывает положительное влияние не только на художественный потенциал личности будущего учителя музыки, но и способствует интеллектуальному и творческому развитию его личности. Механизм воздействия музыкального искусства на формирование художественного вкуса будущего учителя музыки является многогранным. Специфика музыкальной деятельности предусматривает развитие художественного интереса, а также предоставляет возможность реализовать художественную потребность через практические занятия музыкой, знакомство с произведениями искусства, получение искусствоведческой информации, посещение различных музыкальных спектаклей и концертов.

Соответственно тщательно отобранный музыкально-учебный материал формирует опыт музыкального восприятия, а также является залогом успеха в формировании художественного интереса будущих учителей музыки. Содержательная часть музыкально-учебного материала должна состоять из классических произведений, из произведений народной музыки и произведений отечественных композиторов. Итак, значительное внимание необходимо уделять произведениям таких всемирно известных композиторов как: И. С. Бах, Й. Гендель, В. А. Моцарт, Л. Бетховен, Ж. Бизе, Дж. Верди, Ф. Мендельсон, Ф. Лист, Ф. Шопен, Р. Шуман, Э. Григ и др. Среди российских композиторов-классиков следует выделить П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова, М. Глинка, М. Мусоргского, С. Рахманинова, С. Прокофьева и др. При изучении произведений отечественных композиторов особое внимание следует обратить на произведения Н. Лысенко, Н. Леонтовича, К. Стеценко, С. Гулака-Артемовского, П. Нищинского, Я. Степового, С. Людкевича, Б. Лятошинского, Н. Колессы и др.

Ознакомление и взаимодействие будущих учителей музыки с лучшими образцами музыкального искусства обогащает художественное чутье, взгляды,

Проблема создания условий для становления и проявления творческих способностей личности является комплексным предметом исследований на стыке педагогики, педагогической психологии и психологии творчества. В работах Т. В. Андреевой, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготского, В. В. Давыдов, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, Я. А. Пономарева, А. М. Матюшкина, А. В. Петровского, В. А. Петровского, Б. М. Теплова, Е. Я. Яковлевой анализировались психологические механизмы творческой деятельности, предпринимались попытки определить ее показатели. В педагогической психологии, в работах таких ученых, как С. Г. Абрамовой, Ю. П. Азарова В. И. Андреева, Е. Б. Бабошиной, И. П. Волкова, А. П. Ершова, Е. А. Климова, А. Ю. Козыревой, В. А. Левина, С. В. Максимовой, Н. Ф. Талызиной, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской и др. представлено изучение особенностей проявления творческих способностей, обосновываются методы и способы развития возможностей и способностей ребенка, анализируются условия, необходимые для их творческой реализации в совместной и самостоятельной деятельности.

Психологи Асмолов Л. Г., Бодалев А. А., Донцов А. П., Коломинский Я. Л., Лутошкин А. Н., Петровский А. Л., Уманский Л. И. и др., освещают вопросы коллективного общения индивидов вообще и подростков в частности, межличностных отношений в коллективе, психологического климата, ценностных ориентации, нравственных норм и др.

Проблема развития ценностных ориентаций является междисциплинарной и имеет богатую историю развития. Она изучалась философами: Н.А.Бердяевым, Н.О. Лосским, А.А. Лосевым, М.Каганом социологами: У. Томасом, Ф. Знаменским, М. Вебером, психологами: А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном В. Н. Мясищевым и Б. Г. Ананьевым, Л. И. Божович и педагогами: В. А. Караковским, В. А. Сластениным, И. Я Лернером, И. Л. Федотенко.

Подростковый возраст характеризуется в психологии как период самовоспитания, самостроительства (Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон). В процессе формирования центрального новообразования подросткового возраста, самосознания, особую роль приобретает Я-идеал - основа для саморазвития и самовоспитания подростка (Божович Л.И., Кон И.С., Эльконин Д.Б., Поливанова К.Н., и др.). Особая роль общения со сверстниками в процессе саморазвития подростка подчеркивается в работах многих исследователей (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, К.Н.Поливанова, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, В.И. Слободчиков, И.С. Кон, Г.А. Цукерман, А.Фрейд, Э. Эриксон, Р. Селман, Р. Хавигхерст, Дж. Харрис и др.).

Формулировка цели статьи. Современную личность невозможно развивать и воспитывать только старыми способами: заучивание информации, повторение шаблонных действий снижает интерес к обучению, а как следствие затрудняет раскрытие личностного потенциала. Потому важны сегодня поиски новых резервов, методов и способов развития личности.

Занимая переходную стадию между детством и юностью, отрочество представляет исключительно сложный этап психического развития. Это этап поиска путей самосовершенствования, самореализации, развития самосознания личности в активной деятельности, направленной на преобразование окружающего мира и самого себя. Раскрытие творческих способностей дает

возможности для проявления собственной индивидуальности, что предопределяет во многом весь ход дальнейшей самореализации человека.

Особенности социальной ситуации развития подростка решающим образом определяют направление формирование ценностных ориентаций, самосознания и реализацию творческого потенциала.

Сформированность нравственных ценностей является важнейшим показателем целостной личности, подлинно самостоятельной и ответственной, способной создать собственное представление о своем будущем жизненном пути.

Изложение основного материала статьи. Успешность качественного решения задач современного образования во многом определяется созданием благоприятных психологических условий для развития творческих способностей каждой личности.

Развитие творческих способностей тесно связано с мотивацией творческой деятельности, следовательно, с формированием и наличием определенного мировоззрения. В основе данного мировоззрения – постнеклассическая картина мира, среди главных ценностей которой можно назвать ценности личности, свободы, творческой деятельности, критического (рефлексивного, а не законодательного) разума [11, с. 439 – 470].

Большими возможностями в развитии творческой активности подростков обладает внеурочная деятельность, которая выступает как средство мотивации развития личности к познанию и творчеству через широкое разнообразие видов деятельности [2].

Внеурочной деятельности, является средой, где решаются задачи эстетического развития, как ценностно-творческого потенциала подростка. Это кружки художественной самодеятельности, утренники и вечера, праздники песни и танца, фестивали искусств, выставки, лекции-концерты, экскурсии и походы, посещение театра и кино. Большое развитие получают организованные при клубах или в школах молодежные университеты культуры и клубы любителей искусств.

Влияние на развитие творческих способностей подростков оказывает среда, в которой они живут и учатся (красота в быту, в школьной обстановке) [6].

Проблема эстетического и творческого развития личности требует понимания психологических принципов, которые базируются на смыслозначимых ценностных основаниях человеческой жизни и жизни общества. Эти основания являются нравственными постулатами, утверждающими жизнь и человека наивысшей ценностью, а все значимое для развития личности основополагающим смыслом.

Эти постулаты отражали нравственное значение и достоинство личности, ее ценностные представления, относящиеся к области морального сознания, – моральные нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья. Это тот ценностный смысл, который существует для необходимой ориентировки каждого в своей жизнедеятельности. В основе его лежит моральный выбор самой личности, требующий напряжения сил собственного разума и чувств и стремления понять сущность общечеловеческих законов в каждом конкретном случае [8].

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию

практического воплощения собственных вкусов, реального их проживания в сфере будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое управление формированием художественного вкуса является одним из главных вопросов проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. Известно, что направленное педагогическое управление формированием любых свойств личности определяется количественными и качественными изменениями его поведения и мышления.

Для успешного протекания педагогического процесса необходимо учитывать среду и обстоятельства, по которым будет происходить учебно-воспитательный процесс. Для достижения поставленной цели по формированию художественного вкуса у будущих учителей в учебно-воспитательном процессе необходимо прежде всего подробно изучить и разработать педагогические условия эффективности формирования исследуемого процесса.

По своей структуре музыкально-педагогическая деятельность является сложным структурным образованием. В ее составе следует выделить такие компоненты как: общепедагогический, музыковедческий, лекторский, вокальный, инструментальный и дирижерский. Учитывая специфику структурной наполненности музыкально-педагогической деятельности, следует отметить тот факт, что она требует всестороннего развития будущего учителя музыки. По нашему мнению, детальное изучение поликомпонентной структуры и факторов художественного вкуса будущих учителей способствует созданию оптимальных педагогических условий для его формирования.

Таким образом, педагог, понимая содержание и структуру художественного, может осуществлять целенаправленное воздействие на отдельные компоненты, которые требуют внимания. А выбор форм и методов формирования художественного вкуса у будущих учителей музыки происходит с учетом факторов, оказывающих влияние на студента.

Анализ исследовательских работ А. Асмолова, Е. Назайкинского, С. Рубинштейна, Д. Эльконина [1; 2; 3; 4] и др., позволил определить такие педагогические условия:

– развитие у будущего учителя музыки способности к художественно-оценочной деятельности с целью реализации контекстного подхода к профессиональному образованию;

– реализация объективного контроля за уровнем музыкально-профессиональных знаний студентов с целью управления процессом формирования художественного вкуса у будущих учителей;

– создание внутренней и внешней установок на восприятие художественно значимых музыкальных произведений и их педагогического использования;

– формирование готовности к восприятию художественно-музыкальных образов как основы художественного вкуса.

Формы организации работы по формированию художественного вкуса считаем целесообразным разделить на две группы – индивидуальные (беседы, работа с научной литературой, написание докладов и рефератов, практика работы на компьютере с использованием музыкально-прикладных программ и др.) и групповые (практические занятия вокального ансамбля, дискуссии, посещение музыкальных спектаклей и концертов, организация выступлений студентов и др.). Следует отметить, что указанные формы организации,

Педагогика

УДК 37.013.43

ассистент кафедры теории, истории музыки
и музыкального воспитания Теленская Дарья Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО И ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В данной статье определены педагогические условия формирования художественного вкуса у будущих учителей средствами театрального и эстрадного искусства в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: художественный вкус, структура художественного вкуса, педагогические условия, музыкальное произведение.

Annotation. In this article, the pedagogical conditions of formation of artistic taste of the future teachers are determined with help of theater and variety art in the process of professional training.

Keywords: artistic taste, texture of artistic taste, pedagogical conditions, a piece of music.

Введение. В современных условиях, когда одной из главных задач образования в России является направленность на ценностную значимость человеческой личности как носителя духовности, проблема художественного вкуса молодежи приобретает особую актуальность. Поскольку духовный потенциал человечества определяется развитием каждой отдельной личности, то формирование художественного вкуса у будущего учителя является одной из важнейших задач современной системы профессионального образования.

Формулировка цели статьи. Учитывая противоречия между: общественно признанной ролью театрального и эстрадного искусства в формировании эстетической культуры и недостаточной актуализацией музыкальной составляющей содержания процесса профессиональной подготовки педагогов; осознанием необходимости формирования художественного вкуса у молодежи и отсутствием соответствующей целенаправленной работы в системе профессиональной подготовки будущих учителей; огромными в этом аспекте возможностями внеучебной, в частности художественно-творческой деятельности и неэффективной организацией этого процесса в большинстве университетов, – считаем целесообразным разработку, апробацию и практическую реализацию педагогических условий, направленных на формирование художественного вкуса у студенческой молодежи средствами эстрадного и театрального искусства. Целенаправленное решение этой проблемы предполагает не только становления у студентов педагогических университетов определенной совокупности музыкальных представлений, знаний и на этой основе определенных музыкально-эстетических преимуществ, но и приобретение социокультурного опыта

его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности человека, то есть должны стать устойчивыми мотивами деятельности и превратиться в убеждения.

Немов Р. С. под ценностными ориентациями понимает то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный смысл [10].

Е. С. Волков определял ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности [5]. Он говорил, что «ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности». Ценностные ориентации формируются на основе высших социальных потребностей и их реализация происходит в общесоциальных, социально-классовых условиях деятельности. Они являются составными элементами сознания, частью его структуры. В связи с этим они подчиняются принципу единства сознания и сознания и деятельности, сформированному советским психологом и философом С. Л. Рубинштейном. Ценности охватывают жизнь Человека и человечества в целом во всех его проявлениях и сторонах, а это значит, что они охватывают познавательную сферу человека, его поведение и эмоционально-чувственную сферу.

Ценностные ориентации формируются в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, которые детерминируют поведение человека, задают ему определенный «горизонт видения», и являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающими людьми, детерминируют и регулируют поведение человека.

Предполагается, что развитие творческого потенциала подростков определяется совокупностью внешних и внутренних условий, где под внешними условиями понимается обогащенная творческая среда, разнообразие и нерегламентированность творческой активности, психологическое сопровождение творческой активности. А под внутренними условиями – открытость подростка новому опыту, осознание ценности и позитивная самооценка личности и творчества, оптимизация личностных характеристик.

Но следует помнить, что главными противоречием подросткового возраста является естественное стремление к самопознанию и самореализации и при этом отсутствию какого-либо опыта и внутренней готовности для осуществления данных позиций. В этих условиях индивид попадает в критическую ситуацию смены и выбора жизненных смыслов, требующих проявления инициативности, гибкости, оригинальности, оперативности при выборе поведенческих реакций в ситуации общения, позитивный эмоциональный настрой и уверенность в себе [12].

Это обусловлено тем, что изменение социальной позиции обучающегося в этом возрасте, его стремление занять определенное место в коллективе, в обществе и в жизни, подталкивают его к постоянному самовыражению и, как следствие, проявлению творческой активности и самостоятельности в решении проблем [9].

С точки зрения В. Б. Ольшанского, ценность порождена не индивидом, а обществом. Так же, как ценности интегрировали социальную систему, они интегрируют данную личность отдельного человека.

Обладая огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом творческих способностей учащихся, внеурочная работа может реализоваться в том случае, если ученик в процессе такой деятельности будет расширять свой общеобразовательный кругозор, развивать свое мышление, память, чувства и эмоции; если в процессе будут формироваться социально-ценностные качества личности: мировоззрение, нравственные ценности и убеждения, черты характера.

Специфическая роль искусства в формировании мировоззрения отмечалась Л. С. Выготским, который считал, что именно посредством искусства самые интимные сферы личности вовлекаются в процесс осуществления общественных целей и задач. Поскольку искусство – своеобразная модель человеческой культуры, концентрированное выражение идеала эпохи, то приобщение к художественным ценностям способствует развитию потребности в активной деятельности по законам красоты. И это последнее особенно важным представляется в подростковом возрасте, когда на первый план выступает потребность в практическом действии.

Исследователи выделяют виды внеурочной деятельности, которые максимально подходят для работы с подростками, а именно: познавательная деятельность, ценностно-ориентационная, общественная, эстетическая, досуговая.

Познавательная деятельность направлена на развитие познавательных интересов, накопление знаний, формирование умственных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеурочной работы, как экскурсии, олимпиады, конкурсы, лектории, недели книги и т.д.

Ценностно-ориентационная деятельность, по существу, представляет собой процесс формирования отношений к миру, формирования убеждений, взглядов, усвоения нравственных и других норм жизни людей – всего того, что называют ценностями. Формы данного вида внеурочной деятельности: беседы по социально-нравственной проблематике, классные собрания, дискуссии, диспуты.

Общественная деятельность предполагает участие школьников в органах управления школой, различных ученических и молодежных объединениях в школе и вне ее, участие в трудовых, политических и других акциях и кампаниях. Это происходит в таких формах, как работа по самообслуживанию, уборка школы, школьные собрания, заседания, выборы и работа ученических органов управления, вечера, праздники и пр.

Эстетическая деятельность развивает художественный вкус, интересы, культуру, способности детей. Трудно переоценить значение эстетических занятий обучающихся, которые могут быть организованы особенно эффективно вне школы в специальных учреждениях дополнительного образования, клубах. Проводится такая работа в следующих формах: инсценировки, конкурсы, школьные театры, концерты, фестивали, экскурсии в музеи, посещения театров и многое другое.

Досуговая деятельность означает содержательный, развивающий отдых, свободное общение, в котором инициатива должна принадлежать ученикам, однако учитель не должен быть сторонним наблюдателем, помнить о своих функциях воспитывающего взрослого. Сюда же можно отнести и спортивно-оздоровительную деятельность. Свободное общение, досуг обучающихся

процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также в процессе целенаправленного обучения и воспитания. Деятельность – это активная форма выявления отношений. Для преподавателя это означает, что только через деятельность и в деятельности могут формироваться, совершенствоваться и развиваться необходимые профессиональные качества будущего учителя. Причем деятельность должна быть организована так, чтобы ее объектом выступал студент, а не преподаватель. Субъектом деятельности становится человек, который активно участвует в достижении определенных педагогических результатов. Нет деятельности там, где нет целостной цепочки „цель – мотив – средство – действие – результат”. Деятельность личности – это всегда самодеятельность в большей или меньшей степени.

Выводы. Методология исследования формирования профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов определила совокупность подходов, на которых основывается профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов начального образования, а именно: системный, личностный, деятельностный, компетентностный.

Литература:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческойличности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 236 с.

2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 157 с.

3. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика / Н. В. Кичук. – Измаил: Измаильский пед. ин-тут, 1992. – 96 с.

4. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навч. посібник [вид. 2-ге, перероб. і доп.] / Олена Миколаївна Пєхота. – Миколаїв: Вид-во „Ілліон”, 2009. – 272 с.

5. Подласый И. П Педагогика начальной школы: учебник для студентов педагогических факультетов / Иван Павлович Подласый. – К.: Генеза, 2010. – 368 с.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: [підр. для студентів вищих пед. навч. закл.] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

7. Серьожникова Р. К. Майбутній педагог в просторі творчого розвитку. Монографія. / Р. К. Серьожникова. – Донецьк, 2006 – 470 с.

8. Столяренко Л. Д. Основы психологи: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко – Ростов – н /Д.: Феникс, 2003. – 672 с.

теоретических знаний и практической педагогической деятельности, направленной на повышение уровня их профессионализма.

Проблема формирования профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов тесно связана с реализацией компетентностного подхода.

Что касается понятия „компетентностный подход", то для нашего исследования важным является обоснование этого понятия В. Пометун.

Под понятием компетентностный подход исследовательница понимает направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности, результатом которого должно быть формирование общей компетентности человека.

По мнению Л. Семенец, с позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью личности решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и опыта.

Таким образом, в широком контексте компетентностный подход является основой формирования профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

По мнению В. Андреева профессиональная подготовка будущих учителей связана с реализацией личностного подхода, который требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей, природных возможностей и социальных условий, в которых происходит реальное становление и развитие личности.

Личностный подход предполагает ориентацию в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов на личность как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности и производительности подготовки, требует признания личности как продукта общественного развития, носителя культуры, уникальности. Личностно-ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Распространенным является утверждение, что применение личностного подхода к процессу обучения – это не только учет индивидуальных способностей студентов, но и средство формирования целостной личности.

Во многих современных научных разработках (И. Блауберг, В. Кузьмин, В. Садовский, Б. Украинцев, И. Фролов, Е. Юдин) значительное распространение получил системный подход.

Системный подход представляет собой метод научного познания. Принцип системности, по утверждению В. Кузьмина, в общем виде означает, что явление объективной действительности, которое рассматривается с позиций закономерностей системного целого и взаимодействия составляющих его частей, образует особую гносеологичную призму или особое измерение реальности.

Деятельностный подход рассматривается как основа профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Деятельность обусловливает формирование у человека всех психических процессов и сознания, а они, в свою очередь, оказываясь регуляторами деятельности, являются условием ее дальнейшего совершенствования.

Деятельностный подход в педагогическом образовании заключается в признании того, что развитие личности происходит непосредственно в

могут проходить в самых разных формах: игры, праздники, вечера отдыха, коллективные дни рождения, соревнования, совместные прогулки, походы и пр [4].

Система внеурочной работы с подростками имеет сложную структуру. Ее можно рассматривать как единство и взаимосвязь нескольких элементов: планирования, организации и анализ деятельности. При этом отсутствие любого элемента неизбежно приводит к разрушению всей системы. Вместе с тем ей присущи динамизм, внутреннее движение: изменяются задачи, усложняются содержание, структура, методы. Наконец, системе внеурочной работы свойственно сочетание управления и самоуправления: главными задачами являются развитие и помощь в реализации инициативы и самодеятельности учеников.

Именно обеспечению целенаправленной взаимосвязи и полноценного развития различных элементов системы внеурочной работы служит развитию творческих способностей подростка.

В творческой деятельности происходит самосовершенствование, самореализация, развитие самосознания личности, направленной на преобразование окружающего мира и самого человека. Творческая деятельность, дает подростку широкие возможности для проявления собственной индивидуальности.

Творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей [7].

Творческая деятельность позволяет личности раскрыть способность к внутреннему планированию действий, интуиции; способность к прогнозированию; ассоциативность мышления, открытость новому опыту, нонконформизм.

Внеурочная работа тесно связана с дополнительным образованием детей, когда дело касается создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, социальную, проектную, спортивную и другую деятельность. Дополнительное образование школьников органически связано с учебно-воспитательным процессом в школе, внеурочной работой [1].

Цель внеурочной работы – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению обучающихся, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни [13].

Внеурочная деятельность позволяет повысить уровень самостоятельности, потребности в познании, мотивации к достижению успеха. В таком случае подросток из объекта деятельности превращается в субъект, которому дозволено творить, порождать новое, создавать индивидуальные продукты.

Выводы. Подростковый возраст занимает важную фазу в общем процессе становления человека как личности, когда в процессе построения нового характера, структуры и состава деятельности ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Движущей силой развития творческой активности, проявление уникальности является создание специфических психологических условий, таких как условия ближайшего окружения: демократический стиль взаимоотношения с взрослыми, которые являются образцом для подражания, эмоциональное самовыражение, приобщение к самостоятельному труду; морально и материально-технические условия: акцентирование на эмоциональной и ценностной сфере в процессе деятельности, приобщение к самоанализу, саморегуляции; мотивирование подростков на развитие творческого потенциала, умения нестандартного рассмотрения ситуации, развитие креативности, гибкости ума, воображения, мышления.

Творчество двуедино в том смысле, что является средством формирования ценностей и установок личности, и в то же время само по себе является ценностью любого общества во все времена и эпохи.

Таким образом, внеурочная деятельность, способствующая развитию творческого потенциала, формированию положительной мотивации и созданию для подростка ситуации успеха, закрепляет в строящемся самосознании подростка творческие способности как ценностно-ориентированные компоненты психики.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы [Текст] / Ю.К.Бабанский. - М.: Просвещение, 1982. – 192с.

2. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии [Текст] / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н.Карпова. – М.: Педагогика, 1978. – 424 с.

4. Гладких И. Г. Психологические условия развития творческих способностей социального работника [Текст] / И. Г. Гладких // Молодой ученый. – 2011. – №9. – С. 180-182.

5. Коваль Т.И. Этика общения в студенческом коллективе // Общественные науки и современность. 2007. №6. – С. 36-42.

6. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. / Я. Л. Коломинский – Минск: Народ.асвета, 1984. – 240 с.

7. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л. А. Карпенко: Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростова на Дону: Издательство «Феникс», 1998. – 512 с.

8. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. / Т.В. Лодкина – М. МиМ, 2003. – 292 с.

9. Мадорский, Л.Р. Глазами подростков. Книга для учителя [Текст] / Л.Р. Мадорский, А.З. Зак. – М.Просвещение, 1991. – 96 с.

10. Психология подростка. Хрестоматия. / Сост. Фролов Ю. И. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 436 с.

11. Сергейчик, Е. М. Философия истории / Е. М. Сергейчик. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД РФ, 2002. – 608 с.

истории педагогики, формирование общепедагогических знаний и системы общих педагогических умений; подготовку в области методологии и методов педагогической науки, дидактическую подготовку, подготовку к внеклассной воспитательной работе и подготовку к общественно-педагогической деятельности, теоретическую и практическую подготовку в процессе учебных занятий по предметам педагогического цикла, всех видов педагогической практики и внеаудиторной работы.

На современном этапе развития педагогики высшего образования теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов является предметом внимания значительного количества педагогов. Начнем с общих аспектов теории профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

Современные ученые по-разному подходят к трактовке понятия „профессиональная подготовка”. Такие ученые, как О. Абдуллина, Н. Кузьмина, Н. Талызина, считают, что профессиональная подготовка будущих учителей – это процесс формирования и приобретения установок, знаний и умений, необходимых специалисту для надлежащего выполнения специальных задач учебно-воспитательного процесса.

Проблеме профессиональной подготовки будущего учителя посвятила ряд своих работ Н. Кузьмина, которая утверждала, что главной задачей студента в процессе теоретического обучения является овладение системой знаний в области своей специальности, умение легко ими оперировать, логично и последовательно излагать научный материал.

В систему профессиональной подготовки А. Пехота предлагает включить использование концепции профессиональной индивидуальности будущего учителя. Исследователь отмечает, что индивидуализация подготовки специалиста является важным условием развития творческой личности, а формирование готовности к самосовершенствованию и развитие личностных качеств является генеральным направлением реформирования педагогического образования.

Формирование профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов требует особого внимания, дополнительных педагогических воздействий и напряжения, что должно учитываться в системе высшего образования при подготовке студентов. Поэтому одной из задач ВУЗ по подготовке будущих учителей начальных классов является развитие их творческих способностей, нестандартного мышления, формирование умений и навыков осуществлять в будущем учебно-воспитательный процесс на творческом уровне.

Таким образом, проведенный контент-анализ определения „формирование” позволил сделать вывод, что формирование профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов трактуется учеными как процесс, который обеспечивает внутренние мотивы деятельности, педагогическое самосознание, педагогические способности.

На основе сказанного можем отметить, что основными направлениями подготовки будущего учителя начальной школы является комплекс методологических, педагогических и методических проблем, которые решаются через привлечение студентов высшей школы к получению

Так, полезным для нашего исследования является мнение С. Сысоевой. Исследовательница подчеркивает, что формирование творческой личности учителя является главным и наиболее сложным явлением. Этот процесс определяется совокупностью последовательных и взаимосвязанных „преобразований" в их творческом развитии: мотивации, характерологических особенностях, творческих умениях, психических процессах, способствующих успеху человека в творческой деятельности [6, с. 48].

Р. Сережникова в своем исследовании отмечает, что „формирование" творческого педагогического потенциала студентов является процесс профессионально-педагогической подготовки, в котором приобретает целостность системы изучения психолого-педагогических дисциплин и креативности среды, происходят прогрессивные изменения в становлении профессионально-творческой позиции студента, сдвиги в мотивационно-ценностной, рефлексивной, креативной сфере самореализации" [7, с. 187].

В научных разработках Н. Кичук также акцентируется внимание на такой важной категории как „формирование". Исследовательница выдвинула проблему формирования творческого потенциала будущего учителя как профессионала отмечая, что современная концепция развития педагогического образования предусматривает переход от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому подходу в организации профессиональной подготовки [3, с. 56].

Изложение основного материала статьи. Высказываются различные мнения относительно целесообразности использования термина „формирование" применительно к личности. Согласимся с доводами в пользу этого термина, приведенным профессором О. Столяренко: „Формироваться – значит состоять, повышать зрелость, оформляться, приобретать определенности. Формирование – содержательное обогащение человека, что сопровождается его оформлением, возникновением и изменением качественных особенностей, которые проявляются внешне" [8, с. 281].

Проблему формирования потенциала профессионального саморазвития будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки рассматривал Г. Цокур. Ученый отметил, что формирование у будущих преподавателей высшей школы потенциала профессионального саморазвития является важной частью технологии педагогического сопровождения.

И. Подласый понятие „формирование" трактует как „процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов" [5, с. 276].

Л. Лузина замечает, что формирование творческой индивидуальности учителя означает выработку у него особого отношения к профессиональной деятельности как образа жизни.

Таким образом, анализ исследований С. Сысоевой, Н. Кичук, Р. Сережниковой, Г. Цокура, О. Столяренко, И. Подласого засвидетельствовал, что „формирование" понимается современными исследователями как процесс и результат взаимодействия человека со всей совокупностью внешних влияний (объективных, субъективных, целенаправленных и стихийных), вызывающих изменения в его свойствах, качествах, проявлении.

О. Абдуллина считает, что фундаментом для формирования творческой личности будущего учителя, специалиста высокого уровня важную роль играет профессиональная подготовка. Она включает в себя подготовку по теории и

12. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И.Щукина – М.: Просвещение, 1988. – 590 с.

13. Щуркова, Н.Е. Классное руководство [Текст]: теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256с.

Психология

УДК 159.9 (075)

кандидат психологических наук, доцент Киреева Ульяна Валерьевна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Анотация. В статье рассматриваются когнитивные особенности развития Я-концепции человека, которые удерживают положительное отношение к обучению, дают возможность студенту проявлять свободу в выборе других видов деятельности. Кроме того, существует крепкая взаимосвязь между Я-концепцией и учебными достижениями. У студентов, которые не успевают в обучении, развиваются чувство неадекватности, вины, заниженной самооценки, плохого отношения к другим и представлению о том, что другие также отрицательно думают о них. Это означает, что в этом случае имеет место проекция, благодаря которой субъект отображает собственное самоотношение через свою успешность и отношение к нему окружающих.

Ключевые слова: Я-концепция, Я-образ, когнитивная составляющая Я-концепции.

Annotation. The article views the I-concept cognitive-evaluative components of I-concept that keep a positive attitude of students to learning; they enable students to exercise freedom in choice of other activities. In addition, there is a strong correlation between I-concept and academic achievement. Students, who do not make progress in studying, develop in themselves sense of inadequacy, guilt, low self-esteem, poor attitude to others and the perception that others think negatively about them is developed as well. This means that here we have a case of projection through which the personality displays his attitude through his own success and the attitude of others.

Keywords: I-concept, self-image, cognitive component of I-concept.

Введение. Некоторые студенты уверенно впервые переступают порог вуза, другие, наоборот, сомневаются в собственных возможностях. Если в семье, в которой воспитывают ребенка, царит климат взаимного и любви, то ее самоожидание направлено на успех. С другой стороны, из-за господства негативной атмосферы, влияния старших, происходит становление компонентов негативной Я-концепции, что интегрально не способствует возможности успешно учиться. Преподаватели, при определенных условиях, обеспечивают студентам позитивный процесс образовательного

взаимовлияния, который всячески стимулирует их адекватную самооценку и образ Я. В высшем учебном заведении, где студенты ежедневно приобретают новый социокультурный опыт, изменение Я-концепции становится закономерным явлением. Ведь там юношей каждый день непрерывно оценивают преподаватели и сокурсники. Соответственно, их Я-концепция приобретает стандарты, связанные с конкретными образовательными достижениями. Поэтому студентов с высоким уровнем учебной успешности, которых хвалят и к которым прекрасно относятся преподаватели и родители, подкрепляют свою самооценку и Я-образ позитивом. А вот юноши с низким уровнем самооценки в основном не могут положительно обогащать представление о себе, а поэтому у них развивается негативная Я-концепция.

Анализом и обоснованием в общетеоретическом и методологическом аспектах составляющих Я-концепции личности занимались такие ученые-психологи как Р. Бернс, О. Гуменюк, И. Маноха, С. Рубинштейн, К. Роджерса, В. Роменець, В. Столин, А. Фурман, В. Юрченко.

Целью статьи является обоснование психологических особенностей развития когнитивной и эмоционально-оценочной составляющих Я-концепции студентов в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. В современной психологии Я-концепция рассматривается как один из компонентов личности, как отношение индивида к самому себе. Понятие «Я-концепция» выражает единство и целостность личности с ее субъективной внутренней стороной, то есть то, что известно индивиду о самом себе, каким он видит, чувствует и представляет себя сам [2, с. 34].

Я-концепция – это совокупность установок на самого себя. В большинстве определений установки подчёркиваются три главных её элемента, её три психологические составляющие:

1. Образ Я – представление индивида о самом себе.

2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Предметом самовосприятия и самооценки индивида могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений.

Когнитивная составляющая Я-концепции – представления индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Конкретные способы самовосприятия, ведущего к формированию образа Я, могут быть самыми разнообразными.

Абстрактные характеристики, которые мы употребляем описывая какого-то человека, никак не связаны с конкретным событием или ситуацией. Как элементы обобщенного образа индивида они отражают, с одной стороны, устойчивые тенденции в его поведении, а с другой – избирательность нашего восприятия. То же самое происходит, когда мы описываем самих себя: мы в словах пытаемся выразить основные характеристики нашего привычного

Педагогика

УДК 378.22.015.

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Сырцова Ольга Викторовна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

СОВОКУПНОСТЬ ПОДХОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу подходов формирования профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов, рассматривается значение термина „формирование”, определены подходы, на которых основывается профессионально-педагогическая подготовка и формирование профессионально-творческого потенциала будущих специалистов начального образования.

Ключевые слова профессионально-творческий потенциал, системный, личностный, деятельностный, компетентностный подход.

Annotation. The article is devoted to the analysis of approaches of formation of professional and creative potential of future primary school teachers, discusses the meaning of the term „formation” is defined approaches, which are based on professional and pedagogical training and the formation of professional and creative potential of future specialists of primary education.

Keywords professional and creative potential, system, personal, activity, competence-based approach.

Введение. Формирование профессионально-творческой личности будущих учителей начальной школы является сегодня одной из актуальных проблем.

Творчество – это необходимое условие становления самого педагога, его самопознания, развития и раскрытия его личности, поскольку творчество, развивая способности, формирует педагогическую талантливость учителя.

Наше исследование связано с реализацией основных положений, отраженных в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, Концепции информатизации сферы образования в России.

Формулировка цели статьи данной статьи является раскрытие проблемы формирования творческой личности будущих учителей начальных классов, их профессионально-творческого потенциала.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования профессионально-творческого потенциала будущих учителей начальных классов внесли В. Моляко, С. Рубинштейн, К. Дурай-Новакова, Н. Кичук, Р. Сережникова, С. Сысоева, В. Сластенин, Р. Цокур.

Существуют различные подходы к определению сущности и содержания формирования профессионально-творческого потенциала, обусловленные различными позициями авторов.

Учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы, с одной стороны, успешно решались образовательные и воспитательные задачи, а с другой – не наносился вред здоровью обучающихся, обеспечивались нормальный процесс роста и развития организма. При этом успешное обучение должно обеспечиваться приемлемой адаптационной ценой. Сегодня назрела необходимость коррекции методических приемов и педагогических технологий с учетом естественно – научных позиций. Это означает неукоснительное соблюдение физиолого-гигиенических нормативов при организации учебного процесса и внеурочного времени, учет психофизиологических особенностей школьников на каждом этапе индивидуального развития. Научный подход предполагает также постоянный контроль показателей здоровья по мере роста и развития детского организма. Очевидно, что отдельные профилактические, оздоровительные и реабилитационные методы не дадут стабильного улучшения здоровья детей без пересмотра некоторых устоявшихся позиций в образовании, без выбора новых форм и методов работы. Только целенаправленное, своевременное и систематическое проведение мероприятий с учетом естественно – научных принципов в сфере школьной жизни обеспечат оптимальное протекание функций организма ребенка, высокую работоспособность, комфортное состояние школьника и исключат негативные тенденции в динамике показателей здоровья.

Выводы. Современная педагогика оздоровления предполагает поиск здоровьесберегающих подходов ведения учебного процесса в школе. Главным действующим лицом, заботящимся о здоровье детей в образовательных учреждениях, должен стать компетентный педагог. В связи с недостаточной оздоровительной эффективностью современного образовательного процесса актуальной является разработка новых методологических подходов к оценке физического здоровья школьников. Регулярное динамическое наблюдение за состоянием детского организма в течение всего учебного года, адаптация ребенка к условиям школьной среды смогут эффективно реализовываться на практике только совместными усилиями педагогов и медицинских работников. Согласованность действий всех участников образовательного процесса способствует не только достижению дидактических целей, но содействует сохранению здоровья школьников на протяжении всего периода обучения.

Литература:

1. Баранов А.А. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева // Вестн. Рос. АМН. - 2009. - № 5. - С. 6-11.

2. Бузунов В.П. Принципы здоровьесберегающего образования / В.П. Бузунов. — М., 2002. — С. 252.

3. Врачебный контроль за физическим воспитанием современных школьников / Н.Г. Чекалова, Ю.Р. Силкин, О.В. Халецкая, С.А. Чекалова, Е.В. Жиляева, А.А. Козинец // Материалы Всероссийского конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием (Москва, 2010 г.). – М., 2010. - С. 633-637.

4. Ермакова М.А. Модель образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся / М.А.Ермакова // Сибирский педагогический журнал. - Новосибирск: НГПУ, 2008. - Вып. 6. - С. 178-184.

самовосприятия, к ним относятся любые ролевые, статусные, психологические характеристики индивида, описание имущества, жизненных целей и т.п. Все они входят в образ Я с различным удельным весом – одни представляются индивиду более значимыми, другие – менее. Причем значимость элементов самоописания и, соответственно, их иерархия могут меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта индивида или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания – это способ охарактеризовать неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт.

Оценочная составляющая Я-концепции – эмоциональная составляющая установки существует в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания.

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных знаний различных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в котором оценочные знания нормативно фиксируются в языковых значениях. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения.

Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Однако, она скрыто или явно присутствует в любом самоописании.

Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Те, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, должны иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо.

Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер.

Позитивную Я-концепцию можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности; синонимами негативной Я-концепции становятся в этом случае негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности [3, с. 64].

Поведенческая составляющая Я-концепции – прямое, непосредственное выражение установки в поведении модифицируется или вовсе сдерживается в

силу его социальной неприемлемости, нравственных сомнений индивида или его страха перед возможными последствиями.

Всякая установка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции как комплекса установок заключается лишь в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом Я, являются очень сильными и устойчивыми. Не придавать значение отношению к тебе другого человека достаточно просто; для этого существует богатый арсенал средств психологической защиты. Но если речь идет об отношении к самому себе, то простые вербальные манипуляции здесь могут оказаться бессильными. Никто не может просто так изменить свое отношение к самому себе [2, с. 70].

Для Р. Бернса Я-концепция – это совокупность установок личности, направленная на самого себя. Выделяют следующие основные элементы или составляющие установки: когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую, которые в единстве образуют структуру Я-концепции [1, с.47].

Относительно Я-концепции эти три элемента установки можно конкретизировать так: образ Я-представление (мнение) индивида о самом себе; самооценка – аффективная (эмоциональная) оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, потому что конкретные черты образа Я способны вызвать более или менее сильные эмоции, которые связаны с их принятием или отчуждением (отношение к себе); потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые вызваны образом Я и самооценкой и обеспечивают саморефлексии.

Когнитивную составляющую характеризуют через Я-образ. Понимание картины Я (синоним слова Я-образ) как системы установок позволяет утверждать, что она удерживает представление человека не только о его внешнем виде, психические свойства, моральные качества и т.п., но и главным образом о некоторой совокупности когнитивных признаков, на которые влияют эмоциональные и поведенческие. Самоощущение и самопознание обогащают содержание установок, которые одновременно являются психическим материалом для следующего цикла развертывания этих процессов [1, с. 79].

Абстрактные характеристики, которые никак не связаны с конкретным событием или ситуацией, как элемент обобщенного образа индивида, отражают, с одной стороны, устойчивые тенденции в его поведении, с другой – избирательность нашего восприятия. То же возникает, когда мы описываем самих себя, то есть стремимся выразить основные характеристики самовосприятия. их можно перечислять до бесконечности. К ним относятся: ролевые, статусы, когнитивные, психологические характеристики индивида, жизненные цели и т. д. Все они принадлежат к образу Я. Следовательно, самоописание – это способ охарактеризовать неповторимость каждой личности путем объединения ее определенных черт и свойств.

Если сравнить понятие «Я-образа» и «Я-концепции», то они соотносятся как часть и целое, а потому являются достаточно близкими, но не тождественными феноменами. В частности, второе отражает более широкое представление лица о себе, поскольку интегрирует как картину Я, самооценку человека, его поведение, а также по-разному направляет выбирать стратегические цели и задачи в жизни. Хотя в литературе термин «Я-образ»

обучения, но и новых методологических подходов к оценке физического здоровья школьников. На сегодняшний день чрезвычайно остро стоит проблема создания оптимальных диагностических систем, позволяющих обеспечивать объективную оценку, раннюю диагностику функциональной достаточности детского организма. Комплексная оценка уровня физического здоровья современных школьников должна определять функциональные возможности растущего организма, выявлять группы риска, осуществлять мониторинг основных физиологических параметров организма. Кроме того, без интегральной оценки состояния здоровья невозможно оптимизировать физическую нагрузку детей и внести изменения в существующую систему физического воспитания в школе[4]. Для получения интегральных характеристик здоровья отдельно взятого ребенка необходимо использовать простые информационные показатели, доступные не только квалифицированному врачу, но учителю общеобразовательной школы. При этом получение этих параметров должно осуществляться без сложной диагностической аппаратуры, без больших затрат времени и предшествующей подготовки. Но, как известно, в реальной жизни чаще всего врачи оперируют различными эпидемиологическими показателями, характеризующими состояния отдельных органов и систем. Информацию о функционировании физиологических систем медицинские работники получают только при использовании дорогостоящей медицинской аппаратуры. При этом зачастую полученные данные не позволяют оценить на индивидуальном уровне совокупность проблем, связанных со здоровьем детей. Но ведь с развитием восстановительной медицины наиболее актуальной становится задача создания целостной картины здоровья ребенка, что в отличие от эпидемиологического подхода позволяет рассматривать его с позиции интегральных характеристик. Ведь известно, что физиологические реакции детского организма происходят на фоне интенсивного роста, обусловленного морфологическими, биохимическими и другими изменениями. Поэтому, при разработке методов оценки функционального состояния растущего организма огромное значение приобретает оценка, контроль и прогнозирование физического состояния организма детей с учетом индивидуальных особенностей, возраста и пола. К сожалению, несмотря на бурное развитие современных информационных технологий, современная физиология испытывает методологические трудности, обусловленные отсутствием экспресс - методов и средств выделения объективной информации о состоянии здоровья детей [1].

При решении задач сохранения здоровья подрастающего поколения современная школьная среда должна отвечать ряду условий в организации и проведении мониторинга, количественной оценки здоровья школьников. Должного внимания требует разработка экспресс - диагностических программ для внедрения их в работу образовательных учреждений. Необходимо оптимизацировать оснащения медицинских кабинетов соответствующей аппаратурой для оценки здоровья детей. Детальной разработки требует база медико-педагогической информации. Сегодня как никогда назрела необходимость создания единой терминологической среды, необходимой для состыковки медицинской и педагогической информации. Необходимо изменять структуру и систему образования в соответствии с возрастными и функциональными особенностями ребенка, подлежит коррекции также стандарт подготовки педагога.

Основательным пробелом в реализации здоровьесберегающего направления выступает отсутствие взаимодействия между участниками образовательного процесса. Специалисты (педагоги, психологи, медицинские работники), работающие в школе, каждый по отдельности выполняет свои профессиональные обязанности, тогда как совместное сотрудничество наблюдается крайне редко. К сожалению, у педагогов отсутствует профессиональная компетенция в вопросах функционального развития и роста детей, в недостаточной мере педагоги владеют физиологическими основами в формировании базовых навыков обучения. Здоровьесберегающая компетенция должна находиться вне рамок конкретной узкой специальности учителя. Практика диктует требование о том, чтобы здоровьесбережение стало функцией не только учителей физической культуры и дисциплин естественно-научного цикла, но и практически всех специалистов образовательного учреждения. И как следствие всего, в школе практически отсутствует система работы по формированию ценности здоровья среди подрастающего поколения.

К этому следует добавить, что в областях здравоохранения и образования, существует ряд разногласий: недостаточная состыкованность физиологических и медицинских параметров оценки здоровья школьников; слабая конвертированность медицинской информации в направлении педагогических интересов; недостаточная согласованность между медиками и педагогами по поводу методологии внедрения современной инструментальной базы. Эти и другие важные задачи требуют детальной проработки.

В последнее время в противовес традиционному обучению стали возникать альтернативные школы, требующие радикального изменения организации, содержания, методов воспитания и учебы. Однако, как показывает практика, изменение в системе образования, увлечение реформами, к сожалению, не всегда идет на пользу здоровью и благополучию детей. Очень часто реализуемые на практике методики не только не дают положительного результата для укрепления здоровья школьников, но подчас ухудшают имеющееся. Повальное увлечение образовательных учреждений инновациями, внедрение новых технологий, интенсификация процессов обучения, введение авторских программ без соответствующего физиологического обоснования приводят к нарастанию гиподинамии, ухудшению физиологических параметров, снижению функциональных резервов организма ребенка. Такие изменения в системе школьного образования становятся фактором, сдерживающим гуманистическое обновление и развитие общества. Как следует из исследований М.В. Антроповой, И.Г. Бердникова, М.М. Борисова, М.Я. Виленского, С.М. Громбах, Э.М. Казина, Д.В. Колесова, А.Г. Хрипковой, К.Д. Чермита, высокие результаты общего образования устойчиво коррелируют с ухудшением здоровья учащихся. Назрела насущная необходимость совместными усилиями специалистов здравоохранения и образования провести экспертный анализ здоровьесберегающих технологий, применяемых в современной образовательной среде. Для внедрения в массовую практику должны допускаться только наиболее эффективные и результативные методики, не наносящие вреда здоровью подрастающего поколения [2, 3] .

В связи с недостаточной оздоровительной эффективностью современного образовательного процесса, актуальной является также разработка не только новых организационно-методических форм учебного процесса и технологий

иногда употребляют как синоним Я-концепции. Такая трактовка не точная, поскольку неполно передает содержание последней. Поэтому целесообразно употреблять понятие «Я-образа» для описания первой, то есть когнитивной составляющей Я-концепции.

Познание образа собственного Я – ключ не только к становлению личности, но и к успешной деятельности, он определяет границы собственных возможностей, то есть то, что человек в состоянии или не в состоянии сделать. Представление об указанном феномене меняется к лучшему или к худшему, как путем размышлений или накопления теоретических знаний, так и в процессе приобретения практического опыта. Ведь сформирован образ Я возникает под впечатлениями событий.

Кроме тела, которое предоставляется нам от природы существует еще и психологическое состояние. Если изменить форму губ или ушей, но оставить без изменения негативный образ самого себя, то можно наткнуться на новый личностный кризис – несогласованность физического и психологического Я. Бывают случаи, когда достаточно поработать только с Я психологическим, и пластическая операция уже не нужна – человек начинает принимать себя всеобъемлюще.

Психология образа собственного Я позволяет понять концепцию позитивного мышления, которое проявляется тогда, когда оно совпадает с представлениями человека о себе. Если такого совпадения нет, то нужно изменить само представление. Суть этого мышления заключается в том, чтобы, с одной стороны, подкреплять положительный образ собственного Я удачными действиями, а с другой – не давать ему разрушаться в случае неуспеха. Иными словами, удача может подкрепить свое Я, а неудача выполнить коррекционную функцию образа человека. Вследствие этого и усиливается координация Я, что ощутимо сказывается на личностном росте человека.

Не понять психологию образа собственного Я, то можно создать основу для эффективного формирования положительной самооценки и гуманных поведенческих действий. Пластический хирург предлагает каждому осуществлять «лечебную процедуру» по следующей схеме: никогда не критиковать себя, не проявлять неодобрение, не заниматься морализаторством, не удивляться, когда другие признаются в своих страхах, недостойных поступках, чувстве вины и тому подобное. Но не стоит расстраиваться, если никаких сдвигов не возникнет в образе Я, несмотря на добросовестное выполнение этой «лечебной процедуры». Лучше сделать вывод как минимум на 21 день. Таким образом, отсроченная реакция на негативное для лица событие прерывает или деформирует автоматизм относительно приобретения привычки. Положительным также является умение «считать до десяти», когда чувствуете, что на вас надвигается раздражения. Оно основывается на том же принципе и полезное в том случае, если считать медленно, то есть откладывать негативную реакцию. Поэтому когда человек в состоянии отложить чувство раздражения на десять секунд, а затем оттянуть реагирование, то ей под силу стереть негативный условный рефлекс в целом. 21 день – это тот минимальный срок, который нужен для каких-либо заметных изменений в мыслительных представлениях. После пластической операции, в основном, проходит три недели, прежде чем пациент привыкнет к новым чертам лица. Когда ампутируют руку или ногу, то часто человек продолжает ощущать ее в течение

21 дня. Давно замечено, что и во многих других жизненных ситуациях для изменения мыслительных представлений нужно три недели.

Осознаем мы или нет, но в каждом из нас кроется образ собственного Я. Он присутствует даже во всех мелких поведенческих действиях человека и сформирован на основе нашего мнения о себе. Последняя, возникает под впечатлениями приобретенного опыта, успехов и неудач, отношения к окружающим.

Одним из известных исследователей образа Я был американский психолог Прескотт Леки (1892-1941), который утверждал следующее: если побудить студента скорректировать его самопредставление, то возникнет изменение и в способностях к обучению. Практика подтвердила правильность этой гипотезы. В частности, обнаружено, что студент, который допускал орфографические ошибки в 55 словах из 100, через год становился одним из лучших филологов [1, с. 45].

На самом деле образ собственного Я должен соответствовать реалиям, чтобы человек мог адекватно функционировать в жизненном пространстве. Это означает, что нужно быть честным в отношении своих достоинств и недостатков, а образ Я должен быть близким копией настоящего Я. Тогда человек будет чувствовать себя комфортно, спокойно, гордо, будет уверена в собственных силах и найдет повод для самореализации.

Онтогенетически процесс развития Я-образа имеет свою динамическую и поэтапную природу становления. Во-первых, формирование Я-образа возникает на основе установок, представлений лица о себе и отношений к ней других. В частности, нижний уровень картины Я составляют неосознанные установки, которые доступны только в переживаниях и ассоциируются с самочувствием или эмоциональным самоотношением. Выше стоят осознанные установки, которые помогают формировать относительно целостный Я-образ человека, который работает в общей системе ценностных ориентаций. Кроме того, важное значение приобретает и процесс восприятия, в результате чего появляется знание о том, что «Я-есть». Это означает, что у человека возникает представление о себе, о своем месте в жизни. Во-вторых, развитие Я-образа вызванный накоплением разнообразной информации о себе. Это формирует статусно-ролевую позицию каждого сознательного преемника человеческого рода, обеспечивает возникновение у него первых самооценочных суждений, благодаря которым появляется информационное объединение различных Я в определенную схему. Все это происходит, с одной стороны, из-за когнитивного формата, а именно с помощью течения процессов восприятия, памяти (запоминание различной реакции окружения, их оценок), первых логических форм мышления (склонность оценивать себя так, как это делают другие), с другой – во время эмоционального отображения действительности. Иными словами, развитие Я-образа субъекта познания зависит не только от представлений, отношений, установок, овладения информацией и знаниями, но и от процесса образования его новых когнитивно-эмоциональных психоформ, которые изначально приводят к формированию картины Я.

Выводы. Развитие Я-образа человека поэтапно проходит определенный первичный цикл, который постоянно обогащается, взаимодополняется Я-отношением, Я-поступками, возможно, формированием элементов Я-духовного, а в итоге возникает Я-концепция как феноменальная целостность сферы-самосознания. Поэтому Я-образ – это системное самопредставление, которое развивается и формируется на основе установок по отношению к себе,

осознанию собственных взглядов на проблему здоровьесбережения. И только после этого, трансформации должно быть подвергнуто отношение учителя к учащемуся.

Необходимо также изменять отношение учителя к задачам учебного процесса. Жизненно необходим переход от педагогики обучения к педагогике оздоровления, предполагающей не только достижение дидактических целей, но и поиск инновационных подходов ведения учебного процесса в школе, позволяющих, в первую очередь, сохранить здоровье школьников и содействовать его развитию на протяжении всего периода обучения. Сегодня назрела острая необходимость рассмотрения понятия «эффективность обучения» с позиции здоровьесбережения. Как пишет В.В. Колбанов, «тщетны попытки взращивания интеллекта нации, когда под угрозой находится жизнь народа»[4].

Радикального изменения требует организация, содержание и методы воспитания и учебы. Сегодня назрела необходимость отхода от традиционной авторитарной формы обучения детей, включавшей в себя строгое подчинение воспитанника воли учителя, рутинное исполнение обязанностей, отсутствие выбора. Доказано, что стрессовая педагогическая тактика идет во вред не только психическому, но и соматическому здоровью школьника. Основополагающими принципами в системе образования должны выступать отсутствие принудительности, агрессии; толерантность, демократизм взаимоотношений, свобода выбора. Педагог должен принять ученика таким, каковым он является, и только на этой основе рассматривать способности и потенциальные возможности ученика.

Ответив на вопрос, каким должен быть современный педагог, резонно возникает следующий: что необходимо изменить в образовательной среде для решения проблемы здоровьесбережения детей? Ведь современная школа систематически внедряет инновации в процесс обучения, предлагает альтернативные варианты. Но, к сожалению, практика реализации оздоровительной работы в школе показывает, что существует целый ряд противоречий: между потребностью в ориентации системы образования на реализацию эффективной оздоровительной деятельности и недостаточной разработанностью её программ; между необходимостью научного обоснования здоровьесберегающих технологий и недостаточной разработанностью педагогической теории; между потребностью в научном обосновании содержания проектировочной деятельности по формированию компетентности школьников в сфере здорового образа жизни и отсутствием таких разработок в данной области.

Достаточно серьезной проблемой выступает нерациональная организация учебной деятельности: интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьника. В реальной жизни физиологические закономерности динамики работоспособности учащихся вообще не учитываются; расписание занятий формируется с учетом интересов педагогов, а не учеников; практикуется однообразие видов учебной деятельности. К этому следует добавить информатизацию школы, которая породила ряд проблем, связанных с интенсивным оснащением образовательного процесса компьютерным оборудованием, которое, как известно, является существенным источником негативных факторов, сказывающихся на здоровье школьников[2].

определять сложившиеся противоречия в системе образования, необходимо определить, кто должен и может осуществлять здоровьесбережение наших детей в стенах образовательного учреждения? Ответ на первый вопрос напрашивается сам собой - учитель общеобразовательной школы. Возложение на учителя такой, казалось бы, несвойственной ему задачи - заботы о здоровье учащихся - предопределено многими факторами. Прежде всего, тем, что взрослые всегда несут ответственность за то, что происходит с детьми, находящимися под их опекой. Именно в школе, под "присмотром" учителей, школьники проводят значительную часть времени, и помощь со стороны учителей здесь очевидна. При этом большая часть всех воздействий (какими бы они ни были позитивными или негативными) в стенах образовательных учреждений на здоровье учащихся осуществляется именно педагогами.

К сожалению, сегодня состоятельность учителя в вопросах здоровьесбережения можно поставить под сомнение. Сможет ли учитель - предметник компетентно решить вопросы сохранения здоровья подрастающего поколения. Ведь традиционно считается, что вопросами здоровья должны заниматься медицинские работники. Но и здесь возникает проблема: сможем ли мы в условиях современной экономической ситуации прикрепить к каждому классу врача? Кроме того, необходимо учитывать, что современная медицина занимается не здоровьем, а болезнями, то есть лечением. Тогда как задача, стоящая перед школой стоит иная - профилактическая. Поэтому, главным действующим лицом, заботящимся о здоровье детей в образовательных учреждениях, должен стать компетентный педагог, способный решать вопросы не только сохранения, но и укрепления здоровья. Это не значит, что педагог должен выполнять обязанности медицинского работника, его функция гораздо шире, и состоит она в том, чтобы не только не нанести ущерб здоровью школьников, но и научить своих подопечных быть здоровыми. При этом личностные качества педагога выходят на первое место, так как учитель занимает одно из центральных мест в жизни школьника. Но может ли педагог быть примером для своих воспитанников в вопросах здоровьесбережения? На практике чаще всего мы сталкиваемся с тем, что сами учителя открыто говорят о том, что они не могут быть примером в ведении здорового образа жизни для своих воспитанников. Очевидно и то, что со снижением уровня грамотности педагога в вопросах сохранения и укрепления здоровья уменьшается эффективность педагогического воздействия на учащихся. Только своим личным примером педагог сможет подвигнуть ребенка заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих его людей. Для этого учитель должен владеть не только базовыми знаниями в области здорового образа жизни, но и владеть вопросами проектирования и моделирования инновационных технологий в образовательной среде. Причем преломление этих знаний должно найти свое отражение, как на уровне учебных программ, так и в реализации мероприятий, которые предлагаются современному ученику. Кроме того, учителю необходимо уметь устанавливать контакт с коллективом учащихся, наблюдать и интерпретировать поведение учащихся, моделировать и прогнозировать систему взаимоотношений между учителем и учеником. Эффективная реализация здоровьесберегающих программ в образовательной среде возможна только при условии изменения мировоззрения не только ученика, но и учителя. В первую очередь, должно быть изменено отношение учителя к самому себе, своему жизненному опыту,

через когнитивные и эмоциональные компоненты социального взаимодействия, а потому является предпосылкой для становления самооценки человека; с другой стороны – это видение себя отличным от других в контексте набора статусных, ролевых и интеллектуальных характеристик.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421с.

2. Гуменюк О. Е. Психология Я-концепции / О. Е. Гуменюк. – Тернополь: Экономическая мысль, 2002. – 186 с.

3. Фурман А. В., Гуменюк О. Е. Психология Я-концепции: Учебное пособие / А. В. Фурман, О. Е. Гуменюк. – Львов: Новый Свет, 2006. – 360 с.

Психология

УДК 159.98:616.89-008.441.1-057.874

ассистент кафедры психологии Ковалевская Анастасия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ методов психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста. Акцент делается на исследование возможностей и механизмов психокоррекции детских страхов средствам изобразительной деятельности.

Ключевые слова: арт-терапия, рисование, детские страхи, развитие, эмоциональное состояние.

Annatation. The article presents an analysis of methods of psychological treatment of fears in children of primary school age. Attention is paid to the opportunities and mechanisms of psychological correction of children's fears means of graphic activity.

Keywords: art therapy, painting, children's fears, development, emotional state.

Введение. Нестабильность существования, социальная незащищенность граждан нарушают семейные отношения, вызывают у взрослых и детей неуверенность в будущем, чувство страха. Особенно уязвимы к негативным воздействиям страха дети младшего школьного возраста в связи с незрелостью механизмов психологической защищенности. Поэтому страх может наносить значительный ущерб их здоровью и развитию.

Основные аспекты рассмотрения проблемы страхов были изложены в работах зарубежных авторов, таких как, Д. Уотсон, К. Бюлер, К. Изард, З. Фрейд, К. Хорни, Ф. Риман, Г. Эберлейн и др. Проблемам диагностики и коррекции страхов у детей уделяется внимание многими исследователями (А. И. Захаров, Т. Г. Казакова, В. В. Лебединский, К. Д. Ушинский и др.). В работах В. К. Вилюнаса, К. Э. Изарда, А. Лазаруса, Ф. Римана, П. В. Симонова и других авторов страх рассматривали как эмоцию.

Эмпирический материал содержится в работах психологов-практиков Л. Е. Личко, Я. Рейковского, А. И. Захарова, которые рассматривали феномены личностного страха в норме и патологии, выясняли его возрастные особенности, взаимосвязь психических и физиологических оснований страха. Социальные аспекты страха, взаимообусловленность психических и социальных свойств индивида изучались Г. М. Андреевой, И. С. Коном, Д. Майерсом, Т. Шибутани.

В нашем исследовании акцент делается на изобразительной деятельности детей, потому что в младшем школьном возрасте одной из важнейших производительных деятельностей является рисование. Изобразительная деятельность является для детей наиболее доступным и привлекательным видом деятельности, которая может быть средством не только педагогической, но и психологической коррекционной работы с детьми (Т. Р. Казакова, Т. С. Комарова, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Н. Э. Фаас, Ф. Фребель, Л. Д. Лебедева, Л. А. Аметова и др.). Различные аспекты проблемы детского изобразительного творчества исследованы такими учеными, как Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, З. В. Денисова, Е. И. Игнатьев, Г. В. Лабунская, В. С. Мухина, Е. С. Романова, С. С. Степанов, Д. Н. Узнадзе и др.

Относительно использования средств изобразительной деятельности для психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста, на основе проведенного нами анализа литературных источников, можно сделать следующие выводы. Практика использования рисования в психокоррекционной работе применяется повсеместно, в том числе и с целью коррекции детских страхов, опираясь при этом на общепризнанные утверждения специалистов в области арт-терапии. Однако число научных исследований по данной проблеме ограничено, среди специалистов в области теории и практики психокоррекции детских страхов можно выделить следующие имена: А. И. Захаров, Л. Д. Лебедева, Л. В. Орлова, Е. Г. Макарова, А. И. Копытин и др. Практически отсутствуют достоверно подтвержденные данные относительно эффективности использования различных средств и материалов художественной деятельности для решения обозначенной проблемы.

Формулировка цели статьи. Определение наиболее эффективных методов психологической коррекции страхов у детей младшего школьного возраста является важной задачей. Акцент делается на исследование возможностей и механизмов психокоррекции детских страхов средствам изобразительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Психическое здоровье и эмоциональное благополучие — признаки нормального детского развития. В. А. Ананьев выделяет следующие черты психологически здоровой личности: соматическое здоровье; развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека; умение разводить реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами «Я» – Я–желающим и Я–долженствующим; умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм [1]. Таким образом, психологическое здоровье – это состояние душевного благополучия как следствие отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни.

техногенное загрязнение окружающей среды, качество медицинского обеспечения. Из общего числа причин необходимо выделять также «школьный фактор». По мнению ряда исследователей, в основе существенного ухудшения функционального состояния детского организма лежит определенный комплекс причин, имеющих непосредственное отношение к проблеме образовательного учреждения [1, 4]. Наступившая эра просвещения через механизм школьной среды оказывает глубоко деструктивное влияние не только на психическое и физическое здоровье подрастающего поколения, но и на фундаментальные параметры их конституции. Так, успешность обучения в школе достигается у ребенка ценой постоянного психоэмоционального напряжения, большой зрительной работой и преобладанием в учебной деятельности статического компонента. Сама природа процесса обучения в школе, требующая длительного пребывания в сидячей рабочей позе и ограничения двигательной активности, неизбежно приводит к ухудшению адаптационных резервов сердечно – сосудистой, дыхательной, иммунной и других систем растущего организма, и как следствие, к формированию функциональных расстройств и хронической патологии [3]. Особенностью школьных факторов риска является то, что они действуют комплексно и системно, длительно и непрерывно на протяжении всего срока обучения в школе. При этом воздействие на состояние здоровья детей со стороны школы проявляется не сразу, накапливается в течение нескольких лет и может не привлекать внимание до тех пор, пока не перейдет в клиническую патологию. В этой связи обозначенная проблема не является уже только медицинской, эта тема затрагивает педагогические и социальные аспекты. Поэтому особую роль в рамках проблемы сохранения детского здоровья должна взять на себя система образования, являющаяся ведущим фактором воздействия на детский контингент.

Целью статьи является определение и постановка проблем современной общеобразовательной школы в сохранении здоровья подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Сегодня образование является социальным институтом, оказывающим формирующее влияние на повседневную жизнь и перспективы развития взрослеющего человека. Именно на образовании лежат важнейшие функции передачи знаний, культурных и нравственных ценностей, помощь в социальной адаптации и выработке адекватного социального поведения. В рамках проведения социально-экономических реформ страны отечественное образование ставит перед собой приоритетную задачу воспитания жизнеспособной личности, ориентированной на приобщение к европейским стандартам ценностей. Основополагающими принципами, в этой связи, выступают жизнь человека, труд, здоровье, культурные и национальные традиции и др. Реализация этих глобальных задач возможна только при оптимальном уровне здоровья подрастающего поколения. В этой связи, сохранение здоровья детей и подростков на современно этапе должно являться приоритетным направлением не только медицины, но и педагогики.

Что же мы имеем в реальной жизни? На образовательное учреждение традиционно возлагается ответственность за здоровье учащихся, при этом в школьной среде фактически отсутствует целостная система, полноценно обеспечивающая эту важную функцию. Прежде чем, выявлять причины,

Педагогика

УДК 371.389

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

ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме ухудшения здоровья подрастающего поколения. Особое внимание уделено факторам риска, определяющим высокую заболеваемость школьников. Рассмотрены проблемы в реализации оздоровительной работы в школе. Показано, что традиционное построение учебного процесса требует радикального изменения организации и методов обучения. Выявлена необходимость формирования валеологической культуры у всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: оздоровительный аспект, здоровьесберегающие технологии, образовательно-оздоровительная деятельность, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the problem of the rising generation's health worsening. Special attention is given to some risk factors for the high incidence of illness in schoolchildren. The problems of fitness program realization in school are under consideration. It has been shown that traditional arrangement of educational process demands radical changes in teaching organization and methods. The necessity for developing of valeology culture in all the members of educational process has been revealed.

Keywords: fitness aspect, health saving technologies, educational and fitness activity, educational process.

Введение. Благополучие детей – главная забота семьи, государства и общества в целом, так как они представляют потенциал страны, который в недалеком будущем будет определять уровень экономического и духовного развития, состояние науки и культуры. Тем самым подрастающее поколение определяет трудовой и интеллектуальный резервы общества, характер воспроизводства населения и здоровье будущих поколений. К сожалению, за последнее десятилетие в Украине здоровье детей вызывает тревогу и обеспокоенность. Медицинскими работниками установлен факт ухудшения здоровья каждого последующего поколения относительно предыдущего, повысилась общая динамика заболеваемости по большинству групп болезней. Более того, по данным официальной статистической отчетности распространенность патологии и заболеваемости среди детей 6-17 лет ежегодно увеличивается на 4-5%. Результаты выборочных научных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время не более 7-8 % детей можно считать абсолютно здоровыми, почти у 60% выявляются хронические заболевания [1].

Формулировка цели статьи. На состояние здоровья детей воздействует целый ряд факторов: социально-гигиенические условия современной жизни,

В Современном психологическом словаре психокоррекция определяется как «исправление» нарушенного гармоничного развития, оптимизация процесса психического развития личности [10].

При этом мы учитываем, что психологическая коррекция, осуществляемая психологом, не предполагает исправление недостатков, имеющих органическую основу, и дифференцируем психокоррекцию нормального и аномального развития. Основную задачу психокоррекционного воздействия мы видим в формировании отсутствующих или недостаточно развитых психологических качеств.

Психокоррекция не ставит целью излечение от заболеваний, чем существенно отличается от психотерапии – системы медико-психологических средств. Психокоррекция определяется как совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков поведения психически здорового человека, а также способствующих раскрытию внутреннего потенциала субъекта, возможностей и ресурсов психики. [12]. Разграничивают также понятие психокоррекции в рамках специальной педагогики, определяемое как исправление недостатков психического развития у детей.

По мнению А. И. Захарова, наиболее успешно психологическому воздействию подвергаются страхи в дошкольном и младшем школьном возрасте. Исследователь также выделяет различные стратегии преодоления страхов в зависимости от механизма возникновения. Внушенные страхи устраняются в результате изменения неадекватно сформировавшихся отношений родителей.

В психолого-педагогической литературе описаны различные способы коррекции детских страхов различного происхождения. Многие заимствованы из практики лечения неврозов и являются разновидностью того или иного метода психотерапии, в частности поведенческая и когнитивная психотерапия, психоанализ, арт-терапия, гештальт-терапия и др.

В целом, по мнению Л. Д. Лебедевой, все предлагаемые методики условно можно разделить на три группы: игра со страхом; вербализация страха (сказки, рассказы, страшные истории); рисование страха.

В коррекции страхов эффективна сказкотерапия — самостоятельная психотерапевтическая методика [4]. Роль сказок в коррекции страхов проявляется в том, что посредством сказок ребенок учится распознавать жизненные аналоги отрицательных сказочных образов и в известной мере противостоять им, подобно тому, как он представляет при слушании или чтении сказок себя в роли главного героя [3].

Страшные истории могут рассматриваться как один из видов детского фольклора, в ходе сочинения которых самостоятельно моделируется эмоциональное преодоление страхов. Вербализация страхов вызывает чувственный ответ, эмоциональное переключение.

Игра со страхом предполагает повышение общего уровня эмоциональных переживаний. Л. Д. Лебедева определяет задачу данного метода — научить ребенка испытывать положительные эмоции. Положительные эмоциональные состояния, возникающие у детей в процессе специально организованных ситуаций успеха, закрепляют потребность в переживаниях счастья, радости, удовольствия от игры и общения [7].

Игра способ выражения чувств, познания и моделирования окружающей ребенка действительности. Цель психологически направленных игр, по его мнению, состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения [3].

Разыгрывание ситуации взаимодействия с предметом страха помогает преодолеть его в символической форме, проигрывая свои эмоции. [7].

Принцип эмоциональных качелей заключается в переходе из одного состояния в противоположное, то есть представляет собой переход от состояния опасности к состоянию безопасности [7].

Метод куклотерапии основан на процессе идентификации ребенка с добрым, бесстрашным героем. Использование сказочных персонажей опирается на коллективное бессознательное [11].

Методика манипулирования предметом страха сходна с предыдущей тем, что ребенок получает материализованный в виде игрушки образ пугающего предмета, которым может манипулировать по своему усмотрению (управлять, усмирять, совершать агрессивные действия, уничтожить и др.) [7].

Смысл приема анатомирование страха состоит в подробном объяснении, что представляет собой пугающий предмет, как устроен, из чего состоит и т.д. [7].

Прием привыкания (десенсибилизации), направлен на уменьшение чувствительности к пугающему объекту [7].

Рисование, как и игра, является отражением в сознании детей окружающей действительности, но, кроме того, это и ее моделирование, выражение отношения к ней. Рисование как психотерапевтический и психокоррекционный метод широко используется в различных областях медицины, психологии и педагогики. Применение методов изотерапии в медицине обусловлено лечебно-реабилитационными задачами, а в психологии — в большей мере коррекционно-профилактическими. Использование изобразительной деятельности в качестве психокоррекционного инструмента дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами, в том числе и в работе по преодолению страхов.

Через рисунки можно лучше понять интересы детей, их глубокие, не всегда раскрываемые переживания и учесть это при устранении страхов. Повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания [3].

Рисование является способом узнавания и раскрытия своих возможностей и окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и отреагирования эмоций, в том числе отрицательных, негативных.

Исследователи выделяют основными новообразованиями в возрасте от 6 до 10 лет – произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексии поведения [2]. Рисование при этом способствует совершенствованию организма и психики, координирует конкретно-образное мышление, связанное с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие [9].

В первые годы обучения формируется контекстная и диалогическая ситуативная речь, совершенствуется общение. Поэтому, по мнению Л. Д. Лебедевой, именно у младших школьников по разным причинам могут возникать затруднения в коммуникативной деятельности, вербализации чувств и мыслей. При возникновении затруднений в словесном описании или

осуществляющие функции, связанные с методической работой, объединяются в методическую службу дошкольного образовательного учреждения. Методическая служба направлена на обновление содержания образования, повышение профессиональной компетентности педагогов на уровне современных требований, своевременное оказание им методической помощи. Основные направления работы методической службы: управление, методическое обеспечение. Эффективность деятельности рассматривается в трех направлениях: для воспитанников, для педагогов, для родителей. Методическая служба является связующим звеном между коллективом и государственной системой образования; психологической, медицинской службами; муниципальной методической службой, образовательными учреждениями дополнительного педагогического образования, средними и высшими профессиональными образовательными учреждениями; с учреждениями культуры и спорта. Деятельность методической службы регулируется локальными актами, создаваемыми в конкретном учреждении.

Выводы. Итак, проблема управления методической работой в дошкольном учебном учреждении остаётся одной из важнейших в работе руководителя, воспитателя-методиста. В переходный период необходимо использовать новые современные формы методической работы по изучению нормативных документов, внедрению в работу учреждения стандарта и т.д. В дальнейшем научно-исследовательскую работу по рассматриваемой проблеме необходимо строить в русле практического использования и внедрения результатов исследования.

Литература:

1. Бабанский, Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю.К. Бабанский, М. М. Поташник. – М.: Просвещение, 1992. – 626 с.
2. Бахича Э.Э. Шевцова Н.П. Организация и руководство дошкольным образованием: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- Симферополь: Н.Орианда, 2013.-150 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 141.
4. Зубкова Е. Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса / Е. Н. Зубкова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 38-41.
5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н
7. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т.т. – М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия». Т. 1, 1993. Т 2., 1999.
8. Словарь педагогических терминов и понятий. http://college.brest.by
9. Терминологический словарь современного педагога. http://www.school-city.by

первоочередных, указывается ряд её недостатков, влияющих на качество, на конечные результаты деятельности дошкольного учреждения: задачи методической работы ставятся без указания конкретных желаемых результатов; имеет место разрыв между содержанием методической работы и анализом содержания учебно-воспитательной работы в педагогическом коллективе; методическая работа ведется бессистемно, педагогические проблемы, над которыми работают педагогические коллективы, выбираются случайно, без должного обоснования; формы организации методической работы страдают однообразием, слабо учитывают конкретные особенности разных педагогов, слабо активизируют творчество и инициативу каждого педагога; дает о себе знать разрыв между теорией и практикой в методической работе, недостаточна ее практическая направленность, нацеленность на оказание реальной помощи педагогам и воспитателям; администрация многих детских садов недостаточно изучает возможности педагогов, не заботится о создании благоприятных условий для развития творческого потенциала коллектива; в методической работе много формализма, когда за благополучными показателями «охвата» педагогов разными видами повышения квалификации теряются главные реальные положительные сдвиги в их работе, в отношении к делу, воспитанникам.

Руководству ДОУ рекомендуют конструировать оптимальный вариант системы методической работы, обязательно учитывая: задачи, поставленные перед педагогом в государственных документах, требованиях министерств и местных органов управления образования; количественный и качественный состав педагогического коллектива; результаты диагностического изучения личности и деятельности педагогов, особенно их затруднения; качественный анализ текущих, конечных и отдаленных результатов работы детского сада; особенности содержания методической работы; накопленные традиции; сравнительную эффективность различных форм методической работы (каждая организационная форма лучше решает одни задачи и слабее — другие, а потому формы обладают компенсаторными возможностями и могут эффективно дополнять друг Друга); меру в использовании тех или иных направлений содержания, форм и приемов методической работы; особенности конкретной ситуации, сложившейся в детском саду (например, наличие большого числа молодых педагогов или педагогов пенсионного возраста, длительная болезнь заместителя, старшего воспитателя, методиста); наличие времени для осуществления намеченной методической работы (анализ показывает, что многие планы невозможно осуществить из-за нехватки времени; значит необходимо либо сократить число намеченных мероприятий, либо высвободить время); материальные, морально-психологические и прочие условия; имеющиеся в конкретный момент реальные возможности у руководителей ДОУ, руководителей методобъединений и других лиц для участия в организации методической работы Педагогами создаются авторские программы, методические рекомендации, дидактические комплексы, обеспечивающие качественное внедрение инноваций в практику. Таким образом, следует выделять также систему инновационной методической работы.

Непосредственным организатором методической работы является старший воспитатель или заместитель руководителя по воспитательной и методической работе. Организатор методической работы и специалисты,

выражении сильных переживаний невербальные средства служат единственной возможностью их прояснения. Что в одинаковой степени важно и в работе с детьми младшего школьного возраста, и в психологической диагностике и коррекции их страхов, где художественные символы выступают в качестве заместителей реальных объектов. При этом, как отмечает Л. Д. Лебедева, изобразительная деятельность для ребенка наиболее естественна, интересна, приятна, не требует исключительных волевых и интеллектуальных усилий, близка к игре и поэтому не вызывает тревожных переживаний [8]. При этом символический язык изобразительного творчества наиболее адекватный, более точный, чем слова (К. Юнг). Запечатленные в виде образов сильные переживания и чувства становятся доступными для восприятия, анализа и понимания (М. Наумбург). С одной стороны, чувство включается в соответствующие образы, с другой — само воображение влияет на чувство (Л. С. Выготский). Следовательно, через художественное творчество можно моделировать различные эмоции (приводится по: [6]).

Эффективной составляющей психокоррекционного процесса посредством изобразительной деятельности становится работа с создаваемым художественным образом, благодаря чему отношение человека к значимому событию и собственному опыту может меняться, что влечет развитие нового типа эмоционального реагирования и поведения (E. Kramer, M. Naumburg) (приводиться по: [6]).

Изобразительные образы могут быть изменены на физическом уровне. Визуальные образы направлены на отработку желаемых проекций и изменений путем создания рисунков (C. Malchiodi, T. Dalley) (приводиться по: [6]).

Изобразительную деятельность как форму арт-терапии можно рассматривать в качестве инструмента психологической помощи, который способствует формированию здоровой и творческой личности, выполняя адаптационную, коррекционную, мобилизирующую, профилактическую и другие функции [5].

Арт-терапевтическая практика и в частности коррекция страхов средствами изобразительной деятельности основаны на том, что наиболее значимые мысли и чувства могут выражаться, проецироваться в виде образов (Naumburg 1958) (приводиться по: [6]).

Существуют возрастные ограничения использования рисунка и живописи в качестве диагностического и коррекционного методов. Так, в возрасте от 3 до 5 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь начинают осваивать материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается менее эффективной формой коррекции; преимущество отдается игротерапии. Дети в возрасте от 6 до 10 лет уже способны использовать символические материалы для экспрессии и коммуникации.

А. И. Захаров объясняет механизм психокоррекционного воздействия рисования следующим образом. Оживление страхов в процессе их рисования является одним из условий их устранения, благодаря тому, что сам факт получения задания организует деятельность детей и мобилизует их на борьбу со своими страхами. В процессе рисования объект страха сознательно подвергается манипуляции и творчески преобразуется как художественный образ. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно гасит эмоцию

страха, заменяя ее волевым сосредоточением и удовлетворением от выполненного задания [3].

По мнению исследователей, наилучший результат от рисования страхов достигаются в 5-12 лет, в возрасте активного интереса к данному виду деятельности, когда дети рисуют непринужденно и свободно, выбирая темы и представляя воображаемое так ярко, как если бы это было на самом деле. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами [3].

Выводы. Детские страхи служат механизмом внутренней регуляции психической деятельности и поведения, выполняют мотивационную, адаптационную, сигнальную функции, а также социализирующую и обучающую роль в процессе формирования личности. Однако развитие неадекватных ситуации и обстоятельствам стратегий совладания со страхами, чрезмерно интенсивные формы выражения страха, устойчивое и труднообратимое проявление является основой психологических нарушений и поведенческих отклонений. Существуют различные способы коррекции страхов, среди которых средства изобразительной деятельности занимают особое место по характеру воздействия, эффективности и способам применения в младшем школьном возрасте. Психологическая коррекция определяется как «исправление» и оптимизация процесса психического развития личности и предполагает использование естественных движущих сил психологического и личностного развития. Следовательно, изобразительная деятельность является наиболее приемлемым средством психокоррекции страхов младших школьников, в возрасте наиболее активного интереса к рисованию. Дальнейшего изучения требуют вопрос о доминирующих видах страха, степени распространенности страхов у детей, определения факторов на их возникновение в современных условиях, а также эффективных технологий психологической корекции страхов у детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья / Ананьев В. А. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

2. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика / Венгер А. Л. – М.: Генезис, 2001. – 128с.

3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / Захаров А. И. –СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. – 448 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.

5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / Киселева М. В. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.

6. Копытин А. И. Основы арт-терапии / Копытин А. И. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.

7. Лебедева Л. Д. Велики ли глаза у страха? / Л. Д. Лебедева // Школьный психолог. – 2000. – №19. – С. 8 – 17.

8. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании: [Монография] / Лебедева Л. Д. – СПб.: ЛОИРО, 2001. – 318 с.

9. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / Мухина В. С. – М.: Педагогика, 1981. – 243с.

нём традициям. Одна из важных особенностей методической работы – её творческий характер. Поддержанию духа творчества способствуют совместная разработка конкретной методической проблемы, избранной педагогическим коллективом, организационно-деятельностные и деловые игры с моделированием различных психолого-педагогических ситуаций, школы передового опыта. Методическая работа организуется с учётом возможности для педагогов ознакомиться с опытом коллег-педагогов на занятиях в институтах (академиях) повышения квалификации (институтах усовершенствования учителей, региональных институтах развития образования) и других учреждениях повышения квалификации.

Методическая работа [8] – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность преподавателей по повышению своей научно-теоретической и методической подготовки и профессионального мастерства с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и улучшения конечных результатов работы учреждения образования.

В дошкольном образовательном учреждении [9] важно поставить вопрос качества и эффективности методической работы. Результаты необходимо рассматривать в соответствии с динамикой итоговых результатов всего педагогического процесса в детском саду, уровнем образованности и воспитанности и развитости детей, позитивной динамикой уровня этих показателей. Основными критериями оптимальности конечных результатов работы являются: критерий результативности; достигается, если результаты образования, воспитания и развития воспитанников повышаются до оптимального уровня (или приближаются к нему) за отведенное время без перегрузки; критерии рациональных затрат времени, экономичности методической работы; достигается там, где повышение мастерства педагогов с целью оптимизации обучения и воспитания проходит при разумных затратах времени и усилий педагогов на методическую работу и самообразование, во всяком случае без перегрузки педагогов этими видами деятельности. Наличие этого критерия стимулирует научный, оптимизационный подход к организации методической работы; критерий роста удовлетворенности педагогов своим трудом; можно считать достигнутым, если в коллективе наблюдается улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов, наличие удовлетворенности педагогов процессом и результатами своего труда. Система методической работы в детском саду должна развиваться в соответствии с рядом принципов: связь с жизнью, практической реализацией задач по перестройке системы образования в детском саду; научности; системности; комплексности; последовательности, непрерывности в период всего учебного года; единства теории и практики; общей направленности на решение практических задач; оперативности, гибкости, мобильности. Творческая сущность методической работы в условиях динамического роста дошкольной жизни, постоянной смены обстановки, усложнения решаемых проблем требует умения оперативно и гибко реагировать на изменения, в случае необходимости навыков перестраивания системы методической работы. Коллективный характер методической работы педагогов создаёт благоприятные условия для эффективной методической работы, творческого поиска педагогов.

На современном этапе методическая работа приобрела особую значимость. В рассмотрении проблемы методической работы как одной из

психологизации профессиональной деятельности педагога. На основании этого можем утверждать, что содержание методической работы, её организационные формы постоянно видоизменяются в зависимости от складывающейся ситуации в системе образования.

Рассмотрим проблему управления методической работой в научно-педагогической литературе. К методической работе относят практически все виды деятельности коллектива, каждого педагога, которые направлены на повышение качества подготовки выпускников, совершенствование образовательного процесса и его контроля, повышение квалификации педагогов и их включение в научно-методическую работу педагогической направленности. Среди основных проблем методической работы в настоящее время можно выделить следующие: координации и управления всем комплексом методической работы; неопределённость с нормативной базой, низкая методическая культура педагогов.

Рассмотрим понятие «управление методической работой». В исследованиях Ю. К. Бабанского, С. Г. Молчанова [1] методическая работа определяется как «часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой осваиваются, экспертируются и разрабатываются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия».

Методическая работа [5] – подсистема системы непрерывного образования педагогов – учителей, преподавателей, воспитателей, тьюторов. Цели методической работы: освоение наиболее рациональных методов и приёмов обучения и воспитания обучающихся; повышение уровня общепедагогической, психологической и методической подготовленности педагога к организации и ведению педагогического процесса; обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда актуального педагогического опыта. Методическая работа ориентирована на достижение и поддержание высокого качества образовательного процесса. Она осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов. Основные направления, содержание и формы методической работы определяет педагогический (или ученый) совет образовательного учреждения. Как правило, непосредственным руководителем методической работы является заместитель директора (проректор) по учебной, учебно-воспитательной работе. Из опытных руководителей подразделений, педагогов в образовательном учреждении формируется методический (научно-методический) совет – координационный центр методической работы и рабочий орган педагогического (ученого) совета. В образовательных учреждениях создаются методические объединения (комиссии) по учебным предметам и циклам предметов, по виду воспитательной работы (классных руководителей, кураторов и др.). В рамках объединений организуются семинары, конференции, педагогические чтения, индивидуальные и групповые консультации, собеседования и т. п., а также наставничество. Одна из основных форм методической работы – посещение открытых уроков, лекций и т. п. и внеклассных занятий с последующим педагогическим анализом и коллективным обсуждением. При планировании содержания методической работы особое внимание уделяется индивидуальным результатам деятельности педагогов, качественному составу педагогического коллектива, особенностям кадровой ситуации в образовательном учреждении, а также сложившимся в

10. Современный психологический словарь / [ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 490 с.

11. Шишова Т. Л. Страхи — это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов / Шишова Т. Л. – М.: Искатель, 1997. – 94 с.

12. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Яценко Т. С. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Психология

УДК: 300.36+300.38+152.32+152.822

доктор биологических наук, профессор Кузьмина Рузольда Ивановна;
студентка 5 курса специальности «Психология»
Кутина Эльвира Николаевна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТЕЙ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В настоящее время существует тенденция увеличения количества школьников, имеющих отклонения в поведении. Нами, на основании теста для подростков (А.Н. Орел), был разработан тест на девиантность детей младшего школьного возраста, состоящий из пяти шкал, и применена уровневая система одаренности. Прослежены зависимости параметров психологических особенностей детей от уровней одаренности – соотношения общей одаренности (ОО), интеллектуальной одаренности (IQ), успеваемости (У), девиантности (Д), учебной мотивации (М) и креативности (Cr). Показано, что на значения параметров влияет выборка детей. Учебная мотивация и кративность от общей одаренности не зависят. Предложено различать детей младшего школьного возраста по формам девиантности – Д1 (деликвентность) и Д2 (проблемы социальной направленности).

Ключевые слова: младший школьник, девиантность, деликвентность, метод девиантности, общая одаренность, интеллектуальная одаренность, креативность, мотивация, успеваемость.

Annotation: Currently, there is a tendency to increase the number of pupils with deviations in behavior. Us, based on the test for teenagers, A.N. Eagle was designed by test for deviance of children of primary school age, consisting of five scales, and applied level system of endowments. Traced according to parameters of the psychological characteristics of children from the levels of giftedness is the ratio of gifts (GS), gifted (IQ), performance, training, motivation and deviance of creativity (Cr). It is shown that the parameter values affects the sample of children Learning motivation and krativnost′ of the total endowments are independent. Asked to differentiate between children of primary school age by forms of deviance-D1 (delikventnost′) and A2 (social orientation).

Keywords: junior high school student, deviance, delikventnost′, method of deviance, the total endowment, intellectual giftedness, creativity, motivation, and academic performance.

Введение. Кризисные ситуации во многих сферах жизни человека, как правило, приводят к возрастанию девиаций, проявляющихся в поведенческих формах с отклонениями от норм. Поэтому психологи уделяют особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официальным нормам и стараются подобрать методы диагностики и профилактики [16; 21].

Поскольку человек практически каждый день сталкивается с девиантным поведением в той или иной форме – агрессией, вредными привычками, оно, естественно, имеет междисциплинарный характер и вызывает живой интерес у психологов, врачей, педагогов, социологов, философов. Наряду с ростом позитивных девиаций (политическая активность населения, экономическая предприимчивость, научное и художественное творчество) усиливаются девиации негативные – насильственная и корыстная преступность, алкоголизация и наркотизация населения, подростковая делинкветность, аморальность, растет социальная незащищенность граждан. Учитывая то обстоятельство, что социальная патология – чуткий барометр общественной жизни, объективно повышается спрос на научные исследования форм девиаций, их структуры, динамики взаимосвязей [8; 26].

В настоящее время существует тенденция увеличения количества школьников, имеющих отклонения в поведении. Особую группу составляют интеллектуально одаренные подростки. От количества таких детей зависит будущее науки и культуры, уровень жизни людей, поэтому государство разрабатывает программы помощи одаренным в реализации их способностей.

Основными факторами, влияющими на девиантность, кроме нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов, являются существенное снижение воспитательной роли семьи и школы и неэффективность контроля за соблюдением обязательных сроков обучения.

Проблема личности ребенка изучалась в трудах Л.И. Божович [2], К.К. Платонова [18], Э.А Голубевой [4], Б.Р. Кадырова [9]и др. Во всех подходах для определения девиантного поведения ключевым является понятие совокупности социальных норм, так как нарушение их позволяет отнести того или иного ребенка к категории «трудных». Ученые пытаются объяснить начало появления и причины отклоняющегося поведения, и таких объяснений несколько. Одни считают, что на определенные типы поведения влияет биологический склад индивида, что «криминальный тип» появляется как результат деградации на более ранних стадиях эволюции (Ч. Ломброзо) [20]. Другие связывают девиантное поведение с особенностью строения тела (Э. Кречмер) [22]. Третьи объясняют психологические девиации «умственными дефектами», «деградированностью», «слабоумием» и «психопатией», как бы запрограммированностью отклонения (З. Фрейд) [17]. Имеются данные и о развитии девиантности как подражательной способности детей [19].

В отечественной психолого-педагогической литературе проблемы, посвященные девиантному поведению, связаны главным образом с трудными детьми и подростками, которые представляют собой группу повышенного социального риска [1].

Детский возраст – это возраст «социального импринтинга» – повышенной впечатлительности ко всему тому, что делает человека взрослым. В силу этих обстоятельств ряд авторов предлагает различать «первичную» и «вторичную»

и эффективности образовательного процесса. Поскольку методическая работа существенно влияет на качество обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, её следует рассматривать как важный фактор управления образовательным процессом.

Рассмотрим разработанность проблемы управления методической работы в управленческой и педагогической литературе.

Традиционно методическая деятельность или методическая работа предполагает подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров по всем видам педагогической деятельности.

Проблемой руководства заведующей воспитательной и методической работой занимались: Изгаршева В.М., Сафонова Т.П.(1982 г.), Бондаренко А.К. (1984). Васильева А.И., Бахтурина Л.А., Кобитина И.И. (1990) раскрывают содержание работы старшего воспитателя, формы методической работы с педагогическим коллективом. Голицына Н.С. (2004) указывает на важность системы качественной методической работы с кадрами, осуществляемой совместно руководителя и старшего воспитателя. Важное место отводит использованию методам активного обучения, диагностике уровня педагогического мастерства, обеспечению дифференцированного подхода к выбору содержания и форм работы. Белая К. Ю. (2005) отмечает значение методических служб всех уровней в решении задач качества дошкольного образования и в первую очередь системе методической работы с кадрами. Одним из лучших способов повысить интерес к работе видит в создании команды, уважении к людям и возложении на них полномочий и ответственности. Никишина И.В. (2009) указывает на построение методической работы с учётом нового социального заказа. Авторы Бахича Э.Э. и Шевцова Н.П. [2] дают определение методической работе как системе взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста, а методическую службу определяют как важнейший компонент образовательной инфраструктуры. Елжова Н.В. (2013) представляет личный опыт, предлагает строить методическую работу в таких направлениях: составление и выполнение годового плана, его самоанализ и презентации опыта работы; работа с педагогами разных возрастных и профессиональных уровней; решение конфликтов; проведение городских и внутренних мероприятий по обмену опытом; работа с социумом; самообразование в профессиональном становлении; аттестация педагогов. Афонькина Ю.А., Себрукович З.Ф. (2014) раскрывают теоретические подходы к практике внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в деятельность современного детского сада в контексте психологизации образовательной среды, направленной на охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, поддержания их эмоционального благополучия и обеспечения сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Анализ изученной литературы позволяет сделать вывод, что система методической работы имеет глубокие корни. В настоящее время методической работе отводится значительная роль в осмыслении инновационных идей, в сохранении и упрочении педагогических традиций, в стимулировании активного новаторского поиска и совершенствования педагогического мастерства. Одним из ключевых аспектов можно назвать процесс

Введение. Система дошкольного образования, как обозначено в Законе РФ «Об образовании», является первой ступенью в системе непрерывного образования, что предъявляет повышенные требования к качеству образования в дошкольном образовательном учреждении. Перед педагогами стоит задача построить свою работу так, чтобы она соответствовала запросам общества и обеспечивала сохранение самоценности, неповторимости дошкольного периода детства. В связи с постоянными политическими и экономическими изменениями в современном обществе, особенно актуальными становятся проблемы, связанные с нормативно-правовым регулированием деятельности и взаимоотношений живущих в нем людей. Одной из важнейших сфер деятельности нуждающихся в таком регулировании, является дошкольное образование.

Формулировка цели статьи. Актуальность содержания и организации системы методической работы в современной образовательной ситуации, требует перехода дошкольных образовательных учреждений на более высокую ступень развития. Введение федерального государственного образовательного стандарта предъявляет серьезные требования к личности воспитателя, к уровню его профессиональной компетентности. Обеспечение готовности педагогов ДОУ к организации практической деятельности в новых условиях представляется возможным через организацию их обучения в системе методической работы. Это требует пересмотра и обновления содержания методической работы, форм её организации. На этапе успешного вхождения в систему ценностей современного образования, составляющих потенциал ФГОС ДО, необходимо оказывать сопровождение и поддержку руководителей и воспитателей-методистов в принятии ими стандарта, осмысления его особенностей, структуры, содержания, формирования мотивации, готовности и способности реализовать требования стандарта, проектировать программы развития образования, управлять процессом внедрения. На сегодняшний день первоочередными вопросами являются анализ состояния проблемы управления методической работой в ДОУ; анализ разработанности проблемы в научно-методической литературе, передовом педагогическом опыте; изучение состояния и содержания методической работы в дошкольном образовательном учреждении.

Целью статьи станет рассмотрение процесса управления методической работой в дошкольном образовательном учреждении на этапе введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Сегодня педагог должен на высоком уровне, комплексно и творчески выполнять трудовые функции, владеть необходимыми знаниями и умениями [6]. Кроме этого, выдвигаются требования к личности педагога, а именно: соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики [там же].

В условиях реформирования системы образования методическая работа имеет особую ценность. Важно, чтобы в ходе этой деятельности педагог стал активным субъектом процесса совершенствования. Методическая работа в ДОУ - это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки, передового, педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога, творческого потенциала коллектива, на повышение качества

девиацию. Первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» подростка; стремление к самореализации, которое почему-либо не осуществляется в рамках «нормативного» поведения). Вторичная девиация – подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение. Динамизм психической деятельности ребенка делает его податливым как в сторону социально-позитивных, так и в сторону социально-негативных влияний. В науке имеется несколько понятий, характеризующих эту социальную группу детей: «трудновоспитуемые», «кризисные», «педагогически запущенные», «дезадаптивные», «асоциальные» и др. Следовательно, можно сказать, что девиантное поведение школьников – это система поступков в виде несбалансированности психических процессов, неадаптированности, нарушении процесса самоактуалипзации или в виде уклонений от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением [10; 17].

Среди типов поведения выделятся девиации: инновация – законное-незаконное, когда границы между нравственным и аморальным размыты; ритуализм – «чрезмерный конформизм»; ретритизм – стремление к уходу от действительности – неприятие своего социального мира; мятеж – активный отказ от приспособления к действующим нормам социальной жизни [10]. Бывает позитивный характер девиации. Я.И. Гилинский первым обратил внимание на ее созидательный характер и на то, что она… « является всеобщей формой, механизмом, способом изменчивости, а, следовательно, и жизнедеятельности, развития каждой системы» (флуктуации в неживой природе, мутации – в живой) [3,с.24].

Современный отечественный исследователь Ю.А. Клейберг объясняет отклоняющееся поведение через отношение личности к культурным нормам, и это отношение измеряет демонстрацией личностью ценностного отношения к нормам, для чего используются особые приемы: сленг, символика, мода, манера и т. д. [10].

Изучение механизмов социальных отклонений показывает, что факторами, предопределяющими отклонение от социальных норм, являются: уровень сознания, нравственности, развитость в обществе системы социальных регуляторов поведения человека и сформированное отношение общества к людям, нарушающим нормы морали и права. Сопряженность же термина «девиантное поведение» с понятием «социальная норма» многократно усложняет проблему, поскольку границы нормы довольно условны, а человека абсолютно нормального (по всем показателям) просто трудно себе представить. Причина девиантности зависит от успешности-неуспешности социализации, которая достигает определенной завершенности при достижении личностью социальной зрелости. Проявлением недостатков социализации и является отклоняющееся, то есть девиантное поведение [8].

Поскольку любое девиантное поведение – это отклонение от общепризнанной, неоднократно проверенной практикой нормы поведения, оно всегда несет в себе элемент непредсказуемости, неизвестности, возможной опасности. «Поэтому девиация и риск – две стороны медали, социальной мутации. Состояние риска – своего рода граница, черта, разделяющая хаос и порядок, инновацию и устоявшуюся нормативно-ролевую форму поведения.

Чем меньше риск, тем вероятностнее действие индивида, более предсказуемо поведение системы в целом» [6,с.108].

Типы девиантного поведения младших школьников *можно разделить* на пять: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое и девиантное поведение на базе гиперспособностей.

Формулировка цели статьи. В работе ставилась цель определить девиантность обычного младшего школьника. Была выдвинута гипотеза, что девиантность младшего школьника связана с уровнем его одаренности и психологическими особенностями.

В соответствии с целью исследования поставлены задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы девиантного поведения в психолого-педагогической литературе.

2. Найти базовую методику на определение девиантности.

3. Установить психологические характеристики одаренности, связанные с девиантностью у младшего школьника.

Литературные сведения. Вопрос о предупреждении девиантного поведения учеников младших классов – одна из ведущих задач образовательного учреждения, в частности психолога и педагога. Их главной целью является определение основных направлений восстановления нормального процесса социализации ребёнка, т. е. разработка основных профилактических мероприятий психолого-педагогического характера.

Девиации могут быть связаны с гиперспособностями человека, когда последние выходят за рамки и существенно превышают среднестатистические способности. В таких случаях говорят о проявлениях одаренности, таланта, гениальности в какой-либо одной из деятельностей человека. Отклонение в сторону одаренности в одной области часто сопровождается девиациями в обыденной жизни. Такой человек оказывается часто неприспособленным к «бытовой, приземленной» жизни. Он неспособен правильно понимать и оценивать поступки и поведение других людей, оказывается наивным, зависимым и неподготовленным к трудностям повседневной жизни.

К особой группе принадлежат интеллектуально одаренные школьники: их поведение напоминает девиантное, поэтому существуют трудности воспитания и обучения таких детей. Полагают, что девиантность одаренного школьника является нормальной реакцией на ненормальные для него социальные или микросоциальные условия, в которых он оказался. Особого внимания заслуживает одаренность в младшем школьном возрасте, так как чем раньше будет начата работа с таким ребенком, тем выше будет его качество правильно развиваться в дальнейшем [15; 22].

Если при делинквентном поведении наблюдается противоборство во взаимодействии с реальностью, при патохарактерологическом и психопатологическом – болезненное противостояние, то при поведении, связанном с гиперспособностями – игнорирование реальности. Человек существует в реальности («здесь и теперь») и одновременно как бы живет в собственной реальности, не размышляя о необходимости «объективной реальности», в которой действуют другие окружающие люди. Он расценивает обычный мир как что-то малозначимое, несущественное, и поэтому не принимает никакого участия во взаимодействии с ним, не вырабатывает стиля эмоционального отношения к поступкам и поведению окружающих, принимает любое происходящее событие отрешенно. Вынужденные контакты

сведения о Крещении Руси, о создании славянской грамоты святыми равноапостольными Кириллом и Мефодием, о первых митрополитах Русской церкви, о возникновении Киево-Печерской обители, о её основателях и подвижниках.

Литература:

1. Алексеев С. В. Предания о дописьменной эпохе в истории славянской культуры XI–XV вв. М., 2006. С. 245–246.

2. Библия (В переводе с греческого языка И. Огиенко). – Мюнхен, 1953.

3. Полное собрание русских летописей: Ипатьевской (Полное собрание русских летописей. М., 1998. Т. 2. Стб. 2)

4. Дмитриев, Л.А., Лихачев, Д.С., Творогов, О.В. Тысячелетие русской литературы // Русская литература. – 1979. – № 1. – С. 4.

5. Лихачев Д.С. Русские летописи и их культурно-историческое значение. – М. - Л., 1947.

6. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. – М. - Л., 1950.

7. Шахматов, А.А. «Повесть временных лет» и её источники // ТОДРЛ. Т. 4. – М.; Л., 1940.

Педагогика

УДК 373.21:37.014.3

магистрант по специальности «Менеджмент в образовании»
Рудая Татьяна Яковлевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема управления методической работой на современном этапе, проанализирована разработанность проблемы в литературе и передовом педагогическом опыте. Автор даёт определение понятию методическая работа, указывает основные направления методической работы в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, методическая работа, управление методической работой, педагогический стандарт.

Annotation. The article considers the problem of management of the methodological work at the present stage, we have analyzed the development of problems in the literature and best pedagogical practices. The author defines the notion of methodical work, indicates the main directions of the methodological work in preschool.

Keywords: Federal state educational standard of preschool education, teaching, administration methodological work, the standard pedagogical.

стилистически. Это легенда о крещении и смерти Ольги, о первых русских мучениках варягах-христианах, рассказ о крещении Руси (включая речь философа и похвалу Владимиру), предание о князьях Борисе и Глебе, похвала Ярославу Мудрому 1037 года.

С целью литературной обработки изложения Нестор приводит широкий материал из книг Старого и Нового Заветов. Мы находим выписки из книг Бытия, Исхода, Левита, Царей, Царств, песнь песней царя Соломона, Экклезиаста, Иова, пророков Даниила, Исаии, Иезекиля, Михея, Амоса, Псалмов, Евангелий, Посланий апостолов, Деяний апостолов и др.[2]

Высокая литературная образованность Нестора, его исключительная осведомленность с источниками, умение выбрать из них наиболее существенное, сопоставить противоречия сделали «Повесть временных лет» не просто собранием фактов из жизни русичей, а целостной, литературно изложенной историей Киевской Руси. Автор украшает свой рассказ преданиями о мести княгини Ольги за смерть своего мужа, о смерти Олега от своего коня, о юноше-кожемяке, который способен совершить ратный подвиг во имя своей земли. Но библейские рассказы, цитаты из этой книги – это воздух, которым дышит все полотно произведения. Автор повести доказывает, что сила и могущество Киевской Руси проявились после принятия христианства, а Библия – это та живительная книга, которую следует наследовать и с ее помощью нужно строить жизнь сильного и могущественного государства.

Источники Нестора были поистине многообразны. Он использовал имеющуюся Печерскую летопись, новгородские летописные записи, византийские хроники и народные предания. Современные события описывал по рассказам очевидцев. Немало сведений он получил от Яна Вышатича (доживший до 90 лет и скончавшийся в 1106 г.). С помощью этого хранителя родовой памяти Нестор с высокой точностью восстановил историю княжения Ярослава Мудрого и расширил повествование о первых князьях.

Труд Нестора был по достоинству оценен современниками. Он стал основой всего позднейшего княжеского летописания. В Киеве, при дворе великих князей, «Повесть временных лет» дописывали и продолжали несколько раз на протяжении XII века.

В 1116 г. «Повесть временных лет» переписал и отчасти переработал игумен Выдубицкого монастыря под Киевом Сильвестр. Работал он по указанию нового киевского князя Владимира Мономаха, стремясь подчеркнуть его права на киевский престол. Кроме того, местами он смягчил отношение к Новгороду и новгородцам. т. к. у них княжил сын Мономаха, Мстислав. Однако в целом Сильвестр достаточно бережно обошелся с Несторовым текстом. Редакция Сильвестра затем была продолжена в Северо-Восточной Руси, в Суздале и Владимире. Именно в этой версии «Повесть временных лет» вошла в труды первых московских летописцев [6].

Выводы. «Повесть временных лет» стала основой для большинства позднейших русских летописей. Значение ее трудно переоценить т. к. впервые русская история была поставлена в контекст всемирной. В ней впервые получило и научное, и христианское осмысление уходящее вглубь веков легендарное прошлое восточных славян.

Заслуга преподобного Нестора заключалась в том, что он собрал, обработал и представил потомкам свой исторический труд и изложил в нём

воспринимаются человеком с гиперспособностями как необязательные, временные и не воспринимаются как значимые для его личностного развития. Внешне в обыденной жизни поступки такого человека могут носить чудаковатый характер. К примеру, он может не знать, как пользуются бытовыми приборами, как совершаются обыденные действия. Весь интерес сосредоточен у него на деятельности, связанной с неординарными способностями – музыкальными, математическими, художественными и иными (яркий пример этому развитие и жизнь В.А. Моцарта) [10].

Отчасти причиной девиантности одаренных школьников являются завышенные требования взрослых к их уровню самостоятельности и эмоциональному развитию. Как правило, при этом у одаренных растет чувство беспомощности – и как результат несоблюдение моральных норм и проявление негативных личностных свойств. Так, отмечаются недостаточная терпимость к менее способным одноклассникам; наблюдаются поведенческие модели, провоцирующие конфликты с окружающими [3].

У интеллектуально одаренных детей и подростков возникают серьезные препятствия в становлении собственного «Я» и самореализации личности. Как правило, такие учащиеся более уязвимы в общении, с трудом находят общий язык с окружающими. По сравнению со сверстниками Я-концепция одаренных отличается дисгармоничностью, противоречивостью [7]. Преобладание в содержании Я-концепции негативных самоустановок оказывает деструктивное, дезорганизующее влияние, блокируя мотивацию, «активность самореализации и самоактуализации».

Личностные особенности девиантности могут проявляться в рамках психической нормы: например, недостаточная сформированность эмоциональной сферы и навыков общения, низкий уровень самоконтроля, нарушения самооценки, склонность к риску, агрессивность, внушаемость, низкая стрессоустойчивость, нарушения гендерной идентичности, акцентуации характера, нравственная незрелость личности, узость интересов [21]. В.И. Долгова и И.П. Ордина полагают**,** что для воспитания интеллектуально одаренных детей должно быть направлено на формирование у них адекватной самооценки [6]. Т.Л. Крюкова на старшеклассниках показала, что высокий интеллект и креативность таких детей способствуют совладению [11].

Таким образом, возрастание отклоняющегося поведения в том или ином обществе свидетельствует о глубоком кризисе ценностных оснований этого общества, конфликте между личностными и общественными интересами. Девиантное поведение младших школьников – это чаще всего попытки уйти от общества, убежать от повседневных жизненных невзгод и проблем, преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определенные компенсаторные формы. Рассмотрев причины и виды отклоняющегося поведения, мы определили, что одной из самых важных предпосылок появления девиантного поведения в начальной школе – это педагогическая запущенность, с которой необходимо бороться.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме, можно сделать вывод, что профилактическая деятельность учреждений социального обслуживания населения, других служб и общественных объединений должна стать всеохватывающей и носить комплексный характер, отвечать современному уровню предъявляемых к ней требований. Социальный контроль выражается в стремлении других (обычно большинства)

воспрепятствовать девиантному поведению, наказать девиантов или «вернуть их в общество».

Основные исследования работы. Эксперимент проводили в УВК «Школа-лицей» №3 им. А.С. Макаренко г. Симферополя. В исследовании принимали участие учащиеся 3-А класса. Количество испытуемых — 33 ученика, 22 из них мальчики. Возраст испытуемых – 9-10 лет. Норма IQ в баллах для данного возраста – 31-35.

Методологическим основанием нашей работы послужили фундаментальные труды зарубежных (Г. Тард и Э. Дюркгейм, А. Кетле и Г. Зиммель, П. Сорокин и Р. Мертон, С. Ламброзо, Т. Селлин, В. Шелдон) и отечественных исследователей (В.С. Афанасьев, А.Г. Здравомыслов, И.В. Маточкин, Я.И. Гилинский, Л.М. Балабанова).

В основе практической работы лежала трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензулли.

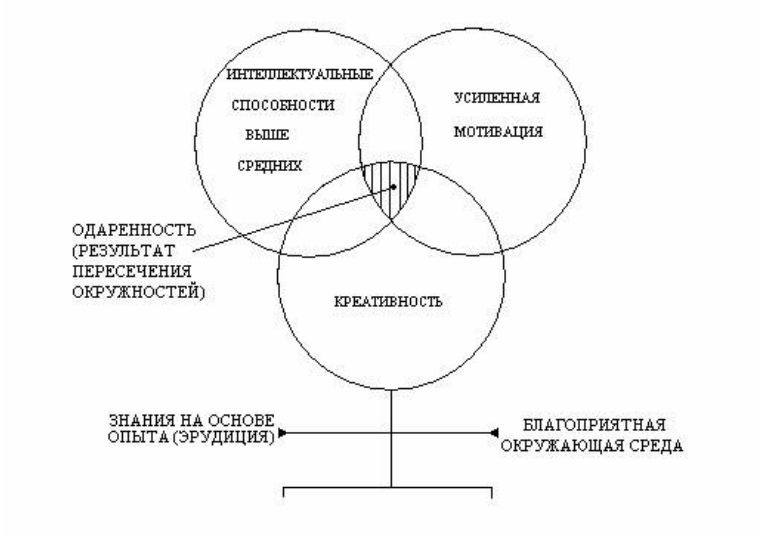


Рис.1. Трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензулли

В связи с данной моделью были использованы следующие методики: одаренность по склонностям к разной деятельности по А.И. Савенкову, креативность по Дж. Рензулли (опросник), учебная мотивация по Н.Г. Лускановой, интеллект по методике «Нарисуй человека» Гудинаф-Харриса в модификации С.С. Степанова [12; 14].

Трудность практической части работы состояла в том, что для установления девиантности младшего школьника отсутствовал метод. Поэтому нами был разработан тест на девиантность детей младшего школьного возраста, состоящий из пяти шкал.

мировой истории. Свою летопись он начинает рассказом о всемирном потопе. Причем о самом этом событии он не говорит, а обращается лишь к его последствиям. На земле остались дети Ноя – Сим, Хам и Яфет, которые разделили между собой Землю. Обратим внимание на ту территорию, которая стала принадлежать Яфету. Это достаточно длинный список стран Западной и Восточной Европы.

Во второй раз Нестор обращается к библейской истории, рассказывая о Вавилонской башне. Передел мира, по Нестору, произошел во второй раз, но уже между потомками Сима, Хама, Яфета. Сыновья Яфета взяли себе «запад и северные края». То этих потомков и ведет родословную славян Нестор, особенно детально изображая историю обычаев и обрядов тех славян, которые населяли Киевскую Русь, а именно – полян, древлян, вятичей, сиверян, радомичей и других.

Выводя происхождение населения Киевской Руси от Яфета и его потомков, автор, очевидно, сознательно отходит от Библии. Ведь в книге Бытия [10: 2-5] библейский автор указывает только семь сыновей Яфета, перечисляет имена его трех внуков от Гомера и двух сыновей от Явана. Далее в тексте Бытия [10: 4-5] указываются народы китти и доданы, от которых «отделились острова народов в их краях, каждый по своему языку, по своим родам, в народах своих». Более детального описания потомков Яфета не существует [1].

Потомкам Хама в книге «Бытие» уделяется больше внимания, так как от них происходит Нимрод – внук Хама, «сильный охотник», который управлял строительством Вавилонской башни [Быт. 11-9]. Достаточно много внимания уделяется потомкам Сима, потому что именно из его рода происходит Авраам, призванием которого было «произвести великий народ».

Летописец Нестор, развивая мысль о том, что славяне тоже происходят от богоизбранного Ноя, использует «Хронику» Георгия Амартола, немного прибавив, немного сократив. Таким образом, используя библейский рассказ о Ное и его потомках, Нестор подчеркивает значимость происхождения славян, воссоединяет их историю с историей народов мира. История Руси развивается на фоне мировой истории и подчеркивается мысль о том, что народы Руси такие же значимые, как и другие народы. Так летописец решает с помощью Библии первую часть своего сложного задания – «откуда пошла Русская земля» [4].

Нестор рассказывает о событиях, которые происходили на этой земле от Михаила, Аскольда и Дира до Ольги, не забывая об истории земли греческой (начало княжества у греков Василия, 868 год). Как верный христианин, Нестор указал год крещения болгар (869 г.) и признал, что грекам в 866 году помогла риза святой Богородицы (события во Влахернах). При полной тишине на море после опускания ризы в воду, «опять образовались большие волны, и корабли безбожной Руси разметало, и к берегу пригнало, и разбило их так, что немного их избавилось от такой беды и к себе вернулось» [3: 13]. Летописец, рассказав о славной земле русской, отмечает, что в ней живут язычники, поэтому и сочувствует он христианам, а не жителям той земли, в которой он находится.

Рассказами о жизни Ольги автор вводит новую тему в свое произведение – принятие христианства на Руси. Академик Лихачев Д.С. [5: 61] считает, что в этом эпизоде Нестор мастерски соединяет воедино шесть рассказов о прославлении христианства, которые объединены не только тематически, но и

пострижения — в 80-х гг. XI века. Сочинения Нестора доказывают, что он был одним из самых одаренных писателя Древней Руси. Уже в XII–XIII вв. Нестор почитался прежде всего как Летописец.

Многие учёные нового времени пытались так или иначе пересмотреть вопрос об авторстве Нестора.

Наиболее подробно проблемы источников и структуры «Повести временных лет». были разработаны в начале XX века в трудах академика А.А.Шахматова. Представленная им концепция до сих пор играет роль «стандартной модели», на которую опираются или с которой полемизируют последующие исследователи. Хотя многие её положения подвергались зачастую вполне обоснованной критике, но разработать сопоставимую по значимости концепцию пока не удалось.

Вторая редакция читается в составе Лаврентьевкой летописи [3] (1377 год) и других списках[1]. Третья редакция содержится в составе Ипатьевской летописи (старейшие списки: Ипатьевский (XV век) и Хлебниковский (XVI век))[3]. В одну из летописей второй редакции добавлено самостоятельное литературное произведение, «Поучение Владимира Мономаха», датируемое 1117 годом.

По гипотезе Шахматова (поддержанной Д.С.Лихачевым и Я.С.Лурье), первый летописный свод, названный Древнейшим, был составлен при митрополичьей кафедре в Киеве, основанной в 1037 году. Источником для летописца послужили предания, народные песни, устные рассказы современников, некоторые письменные агиографические документы. Древнейший свод продолжил и дополнил в 1073монах Никон, один из создателей Киевского Печерского монастыря. Затем в 1093 игуменом Киево-Печерского монастыря Иоанном был создан Начальный свод, который использовал новгородские записи и греческие источники: «Хронограф по великому изложению», «Житие Антония» и др. Начальный свод фрагментарно сохранился в начальной части Новгородской первой летописи младшего из свода. Нестор переработал Начальный свод, расширил историографическую основу и привёл русскую историю в рамки традиционной христианской историографии. Он дополнил летопись текстами договоров Руси с Византией и ввёл дополнительные исторические предания, сохранённые в устной традиции.

По версии Шахматова, первую редакцию «Повести временных лет» Нестор написал в Киево-Печерском монастыре в 1110—1112 годах. Вторая редакция была создана игуменом Сильвестром в киевском Выдубицком Михайловском монастыре в 1116. По сравнению с версией Нестора была переработана заключительная часть. В 1118 составляется третья редакция «Повести временных лет» по поручению новгородского князя Мстислава I Владимировича.

Цель статьи. Раскрыть осмысление Нестором прошлое восточных славян через обращение его к библейской истории.

Изложение основного материала. О значении «Повести временных лет» написано много. Но лишь фрагментарно освещается вопрос о цитировании Библии на страницах этого монументального произведения. Конечно, Нестор и его предшественники были людьми глубоко верующими и на Библию смотрели как на духовный образец. Но, цитируя Библию, летописец решал еще один глобальный вопрос. Рассказывая о том, откуда «пошла и стала Русская земля», он, используя библейскую историю, вводит и историю русичей в русло

В основу данной методики положен опросник СОП («Склонность к девиантному поведению»), автором которой является А.Н.Орёл. Методика является стандартизированным тестом-опросником, предназначенным для измерения готовности младших школьников к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Объектом приложения методики являются социальные и личностные установки. Тест-опросник состоит из набора специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение склонности к реализации форм отклоняющегося поведения. Включает два варианта методики, ориентированных на мужскую и женскую части подростковой популяции.

Шкалы опросника делятся на содержательную и служебную. Содержательные шкалы направлены на социальные и личностные установки, стоящие за проявлением девиантного поведения, а служебная предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

Опросник А.Н. Орла состоит из восьми шкал:

1. Шкала установки на социальную желательность (служебная шкала);
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил;
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению;
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению;
5. Шкала склонности к агрессии и насилию;
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций;
7. Шкала склонности к делинквентному поведению;
8. Приятие женской социальной роли.

Из данной методики мы взяли две шкалы:

1. Шкала склонности к агрессии и насилию, предназначение которой состоит в измерении готовности испытуемого к реализации агрессивных тенденций в поведении.

2. Шкала склонности к делинквентному поведению. Данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) младших школьников к реализации делинквентного поведения. Выражаясь метафорически, выявляет «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни ребенка.

И добавили три шкалы, которые должны были помочь выяснить взаимоотношение ребенка с миром и установить причины проявления девиантности младших школьников, так как огромное влияние оказывает социум и всё социальное окружение ребёнка.

3. Взимоотношения ребёнка и семьи. Шкала позволяет обнаружить причины проявления девиантности.

4. Взаимоотношения ребенка и одноклассников. Данная шкала рассчитана для того, чтобы обнаружить проблемы общения и взаимодействия младших школьников с отклоняющимся поведением.

5. Склонность к закрытости и отгороженности. Определяет причины закрытости от социального взаимодействия.

Дети с более высоким уровнем девиантности (коды: 1, 17, 19, 31, 32) отличались от остальных детей тем, что они положительно ответили на

следующие вопросы: 1. Одноклассники часто обижаются и злятся на меня. 2. Родители часто злятся на меня. 3. Если в фильме нет ни одной драки, то это плохое кино. 4. Я пробовал (а) курить. 5. Я бы хотел (а) пожить в другой семье. 6. Люди боятся меня. 7. У меня дома часто происходят ссоры.

В таблице и на рисунках представлены опытные данные, где ОО – общая одаренность; IQ – интеллектуальная одаренность; У – успеваемость; Д – девиантность; М – учебная мотивация; Cr – креативность.

Ниже приведены экспериментальные результаты.

Таблица 1

Взаимосвязь уровней общей одаренности детей (вторая выборка) с личностными характеристиками

Уровень высокий (В)

Код	31	17	4	26	21	30	19	23	25	∑	$\frac{\sum}{9}$
ОО	65	64	63	63	62	60	57	56	56	602	67
IQ	48	47	34	35	48	40	39	44	40	315	35
У	59	112	116	116	111	80	121	88	100	137	100
Д	15	6	12	1	12	11	4	7	5	53	6
М	23	27	17	20	19	10	19	17	18	150	17
Cr	27	28	27	23	23	29	22	28	24	187	21

Уровень выше среднего (ВС)

Код	1	8	32	20	5	11	3	7	9	27	∑	$\frac{\sum}{10}$
ОО	55	55	52	52	50	49	48	48	48	48	331	33
IQ	49	34	40	52	50	38	33	46	41	46	426	43
У	92	94	113	94	113	90	69	87	94	123	969	97
Д	4	7	7	12	6	5	8	8	11	3	23	8
М	17	21	19	12	17	21	14	16	17	19	170	17
Cr	27	25	25	22	27	32	29	16	23	24	232	25

Уровень средний (С)

Код	16	14	6	22	∑	$\frac{\sum}{4}$
ОО	45	37	36	36	154	38
IQ	40	45	23	26	134	34
У	97	91	116	85	389	97
Д	5	5	5	5	20	5
М.	19	16	19	27	81	20
Cr	23	24	28	27	102	26

Slavic tribes. "The tale of bygone years" is truly Patriotic source for studying the history of Kievan Rus.

Keywords. "The Bible". Biblical scenes, Slavic tribes, "the Tale of bygone years", the nation, the source.

Введение.«Повести временных лет» - «Первоначальная летопись» или «Несторова летопись») - наиболее ранний из дошедших до нас древнерусских летописных сводов, составленных в Киеве в начале XII века. Известен по нескольким редакциям и спискам с незначительными отклонениями в текстах, внесёнными переписчиками.

Название своду дало начало первой фразы «Повесть временных лет…» или в части списков «Се повести временных лет…». Автор летописи, указанный в Хлебниковском списке, монах Киево-Печерского монастыря Нестор, известный агиограф на рубеже XI-XII веков. Хотя в более ранних списках это имя автора отсутствует, исследователи XVIII-XIX веков считали Нестора первым русским летописцем, а «Повесть временных лет» - первой русской летописью. Изучение летописания русским лингвистом А.АШахматовым и его последователями показало, что существовали летописные своды, предшествовавшие «Повести временных лет». В настоящее время признаётся, что первая изначальная редакция «Повести временных лет» монаха Нестора утрачена, а до нашего времени дошли доработанные версии. При этом ни в одной из летописей нет указаний на то, где именно оканчивается «Повесть временных лет».

В исторической памяти восточных славян начало русского летописания неразрывно связано с именем преподобного Нестора Печерского и с названием его главного труда — «Повесть временных лет». Впрочем, современные учёные доказывают, что Нестор не был первым в полном смысле слова русским историком. Исторические труды создавались и до него, как минимум с первой половины XI столетия. Начало собственно летописания на Руси многие учёные связывают с именем Никона Великого - знатока многих языков, переводчика и писателя, одного из основателей Киево-Печерской обители. Никону, как считает большинство исследователей, принадлежит первый опыт целостной истории Руси «по годам» — начиная с Кия и Рюрика до кончины святого Феодосия Печерского в 1074 г. Этот «Начальный» свод сохранился в составе позднейших трудов новгородских летописцев. О том, каков именно был его первоначальный вид, и какое участие принял в его создании Никон, учёные спорят, предполагают, что летопись создали под руководством Никона в начале 80-х гг. XI в., когда он был игуменом в Киево-Печерской обители [3].

Труды Никона Великого продолжил другой печерский летописец — Нестор. О его жизни известно сравнительно немного, и в основном из мимоходом брошенных проговорок и намеков в его же трудах. Нестор в возрасте семнадцати лет стал послушником у Феодосия Печерского. Преемник Феодосия, Стефан, управлявший монастырем в 1074 г., постриг молодого послушника в монахи. В том же году Нестор был посвящён в дьяконы и уже в этом качестве участвовал в перезахоронении мощей Феодосия. После этого со страниц летописей и житий известия о нем исчезают. Он жил в монастыре незаметно, занимаясь литературным трудом. После себя он оставил два житийных сочинения — «Чтение о Борисе и Глебе» и «Житие Феодосия Печерского». Оба были написаны Нестором несколько лет спустя после

представленных на одной Интернет-платформе. Это все способствует реализации ФГОС нового поколения при подготовке будущего учителя английского языка, успешной подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Балышева К. А. Использование Интернет-ресурсов при обучении практической фонетике в вузе / К. А. Балышева // Использование современных технологий обучения иностранному языку в учебно-воспитательном процессе при реализации ФГОС нового поколения в школе и вузе. Сборник материалов 1 Республиканской научно-практической конференции / Мар. гос. ун-т. – ЙршкарОла, 2013. – С. 28–31.

2. Грицков Д. М. Подготовка педагогических кадров к разработке авторских Интернет-ресурсов по иностранному языку / Д. М. Грицков, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.-выставки. – Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – С. 33–35.

3. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. канд. пед. наук / А. А. Хомутова. – Челябинск, 2007. – 20 с.

4. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / А. А. Хомутова. – Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – № 2. – Том 10. – 2013. – С. 71–77.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Редькина Людмила Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

БИБЛИЯ НА СТРАНИЦАХ «ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ»

Аннотация. В статье анализируется летопись «Повесть временных лет», в которой описывается история Киевской Руси. Произведение включает народные легенды и цитаты из Библии. Нестор, автор летописи, ссылается на Библию, чтобы подчеркнуть важность истории своей нации. Для достижения этой цели он цитирует Библию, проводит параллели между библейскими сценами и фактами из жизни славянских племен. «Повесть временных лет» является истинно патриотическим источником для изучения истории Киевской Руси.

Ключевые слова. «Библия». Библейские сцены, славянские племена, «Повесть временных лет», нация, источник.

Annotation. The article analyzes the chronicle "the Tale of bygone years", which describes the history of Kievan Rus. The work includes folk legends and quotations from the Bible. Nestor, author of the chronicle, refers to the Bible to emphasize the importance of the history of their nation. To achieve this, he quotes the Bible, draws Parallels between biblical scenes and facts from the life of the

Уровень ниже среднего (НС)

Код	12	2	18	15	∑	$\frac{\sum}{4}$
ОО	33	29	27	26	115	29
IQ	48	43	40	26	157	39
У	86	81	109	83	359	90
Д.	7	10	7	12	36	9
М.	14	22	20	17	73	18
Сг	25	25	22	22	94	24

Уровень низкий (Н)СН

Код	28	29	13	10	∑	$\frac{\sum}{4}$	24
ОО	25	25	24	22	96	24	14
IQ	34	34	40	35	143	36	39
У	103	81	93	112	388	97	105
Д.	10	6	7	7	30	8	13
М.	10	21	27	24	82	23	17
Сг	25	25	27	24	100	25	24

Из таблицы 1 и рис. 2 видно, что дети значительно отличаются по общей одаренности. Заметно снижение уровня IQ у детей среднего уровня. Причем, IQ коррелирует с успеваемостью и девиантностью детей. Дети высокого уровня одаренности имеют более высокую учебную мотивацию. Соотношение креативности с увеличением девиантности не изменяется.

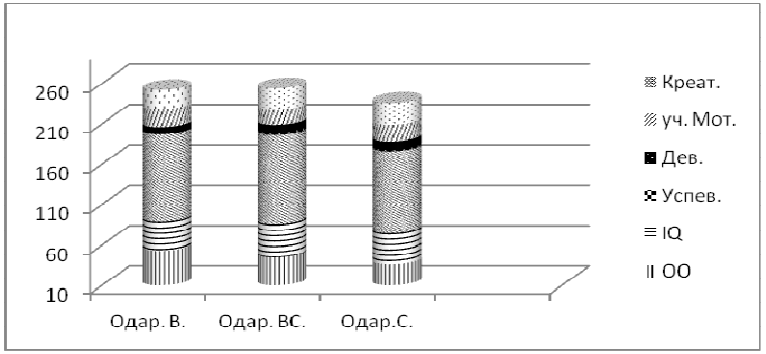


Рис. 2. Графическое изображение соотношения общей одаренности, IQ, учебной мотивации, креативности, девиантности, а также успеваемости в зависимости от уровня одаренности в первой выборке детей

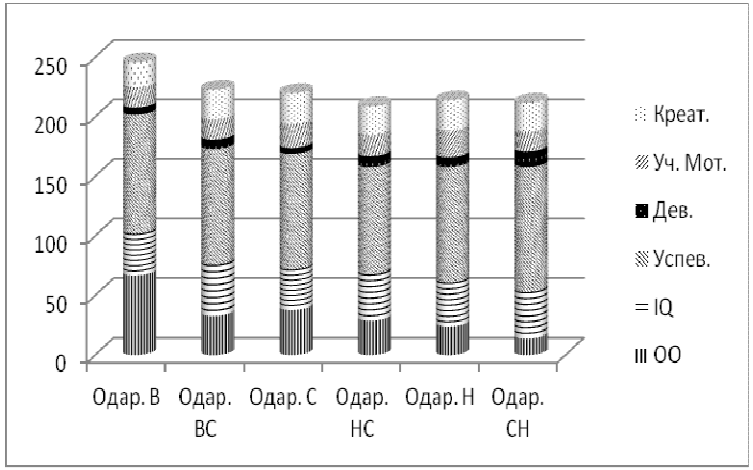


Рис. 3. Соотношение общей одаренности, IQ, учебной мотивации, креативности, девиантности, а также успеваемости в зависимости от уровня одаренности во второй выборке детей

Как следует из рис.3, общая одаренность со снижением уровня от В (высокого) к ВС (выше среднего) сильно снижается, и самая низкая она у детей уровня Н (низкого) и СН (сверхнизкого). Несущественны различия по IQ. Мотивация и креативность примерно имеют ту же тенденцию, что и в первой выборке.

Таблица 2

Параметры личности (среднее по двум выборкам)

Параметры личности	Уровни одаренности				
	Высокий (В)	Выше среднего (ВС)	Средний (С)	Ниже среднего (НС)	Низкий (Н)
ОО	60,0	47,5	35,5	29,0	14
IQ	35,5	42,0	35,0	22,0	37,0
У	104,0	103,5	103,0	90,0	105,0
Д	7,5	11,0	8,5	9,0	10,5
М	19,5	17,5	20,5	18,0	17,0
Сг	22,5	26,0	25,5	25,0	24,0

южноафриканского вариантов английского языка. На данном ресурсе есть ссылка на онлайн версию курса Ship or sheep. Данный курс прекрасно озвучен, анимирован. Прослушивание доступно только в режиме онлайн. На сайте также можно поработать с диалогами, отработать произношение некоторых имен собственных (имена людей, фамилии, названия стран и городов). Материалы, размещенные на сайте, могут быть успешно использованы как в процессе изучения особенностей произношения, так и его постановки и коррекции, совершенствования навыков речи.

Следует отметить, что при использовании студентами Интернет-ресурсов наряду с фонетической формируется и информационная компетенция, под которой понимается владение новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения, критическое отношение к информации [2, с. 33]. Необходимость повышения качества обучения будущих учителей иностранного языка обусловливает потребность поиска современных форм, методов и средств в обучении и фонетике изучаемого языка. В данных условиях формирование фонетической компетенции представляет собой не столько результат, сколько процесс, механизм, обеспечивающий непрерывность, сохранение и воспроизводство и информационной деятельности. Вовлеченность студентов в процессе преподавания дисциплины «Теоретическая фонетика» в решение задач на основе современных информационных технологий позволяет сформировать информационную компетенцию, а также компетентность в информационно-коммуникативных технологиях, что является ключевым для современного выпускника вуза.

Выводы. Таким образом, в современном обществе для устного общения важна фонетическая культура речи. Пути и средства ее формирования требуют к себе особого внимания, как в теоретическом, так и практическом планах. Использование в процессе обучения фонетике образовательных Интернет-ресурсов дает преподавателю возможность активизировать самостоятельную работу студентов, способствовать развитию их интеллектуального и творческого потенциала, мотивирует студентов к изучению иностранного языка, позволяет осуществлять дифференцированный подход к овладению языком. Как показывает опыт преподавания дисциплины «Теоретическая фонетика», материалы, представленные на образовательных Интернет-ресурсах, подходят для использования как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельной работе, подготовке домашнего задания. Они, прежде всего, используются как справочные и вспомогательные ресурсы. Некоторые ресурсы предназначены для личного использования студентами, так как имеют более развлекательный характер, но в то же время расширяют лингвистический и информационный кругозор студентов. В процессе занятия преподавателем предлагаются лишь отдельные элементы, задания, упражнения, которые представлены на сайтах. Использование образовательных Интернет-ресурсов делает процесс обучения фонетике более наглядным, интересным, живым, разнообразным и эффективным.

Дальнейшее решение проблемы состоит в активном включении образовательных Интернет-ресурсов в учебный процесс, при дистанционном обучении, самостоятельном изучении отдельных тем дисциплины. Также поднимаются вопросы, связанные с разработкой программной среды электронных учебников и методических комплексов, то есть базы данных всех необходимых учебных материалов по учебной дисциплине, систематизировано

материал представленный на сайте http://faculty.washington.edu/dillon/PhonResources/.

При изучении тем «Органы восприятия речи. Перцептивная фонетика», «Специфика структуры английского произношения» использовался материал сайта http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/index.html. Данный ресурс содержит материал, разработанный фонетистами Р. Маннелла, Ф. Кокс, Дж. Харрингтон по основным аспектам фонетики и фонологии английского языка. Материал может быть использован при изучении как теоретической, так и в курсе практической фонетики. На занятии преподаватель показывает студентам особенности работы с образовательными Интернет-ресурсами, представляющими фонетические материалы. Это важно для того, чтобы пользователи в процессе самостоятельной работы правильно установили фонетический шрифт, формат звуковых файлов.

Значительный объем фонетического материала в аудио, видео, а также PDF форматах представлен на сайте http://www.cambridge.org. Материал использован при изучении компонентов интонации: мелодики, громкости, темпа, качества голоса, паузы. На сайте представлена «Малая фонетическая энциклопедия Питера Роуча». Также сайт знакомит пользователей с новым изданием книги английского фонетиста Питера Роуча (Peter Roach) English Phonetics and Phonology, издательство Cambridge University Press, 2009 (электронный вариант: http://www.personal.rdg.ac.uk/~llsroach/encyc.pdf). Также на сайте представлена видеолекция Питера Роуча о просодии (https://www.youtube.com/watch?v=-cc6HFCZhuU&list=PL19AE05B4DD3196FD&feature=share&index=3). Данная лекция может быть включена в курс теоретической фонетики. На сайте предлагаются дополнительные упражнения к данному учебному пособию, доступные для выполнения только в режиме онлайн. Их можно использовать в курсе преподавания и практической фонетики на продвинутом этапе обучения.

Для эффективного изучения тем «Фонетическое слово, синтагма, фраза, фоноабзац, текст», «Супрасегментные языковые средства. Акцентная структура слова», «Интонация и просодия. Варианты произношение английского языка» предлагались ресурсы http://www.bbc.co.uk/voices/recordings/, http://www.repeatafterus.com/.

Сайт http://www.bbc.co.uk/voices/recordings/ знакомит студентов с разнообразными диалектами, сленгом, табу слов, акцентами, которые представлены на территории Великобритании.

Интернет-ресурс http://www.repeatafterus.com/ представляет собой фонотеку текстов различных жанров и авторов самой разнообразной тематики: стихотворения, детские рассказы, скороговорки и рифмовки, цитаты и высказывания известных мыслителей, писателей, ученых, художественные произведения. Тексты распределены по уровням сложности: от начального (beginner) до продвинутого (advanced). Прослушивание данных текстов возможно только в режиме онлайн.

Ознакомиться с вариантами произношения английского языка помог сайт http://www.fonetiks.org/. В процессе работы над темой студенты, используя материалы сайта, могут познакомится с 9 вариантами произношения английского языка. Одни и те же слова кроме британского варианта представлены в звучании американского, австралийского, канадского, ирландского, уэльского (валлийского), шотландского, индийского и

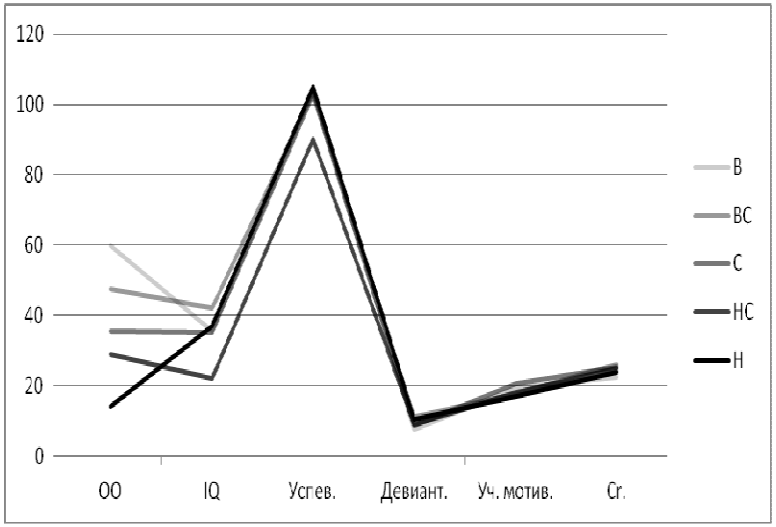


Рис. 4. График соотношения уровней общей одаренности (ОО), интеллектуальной одаренности (IQ), успеваемости (У), девиантности (Д), учебной мотивации (М) и креативности (Cr)

Анализ полученных данных (Рис.4) показал, что расслоение значений параметров наблюдается только по одаренности и девиантности. Причем, наибольшие отличия значений наблюдаются при общей одаренности детей выше среднего уровня. У остальных уровней одаренности величины всех параметров совпадают. Значения общей одаренности с изменением уровня увеличиваются. Интеллект низкого уровня занимает серединное положение. Успеваемость всех уровней совпадает: все дети учатся одинаково хорошо. Учебная мотивация и креативность от уровня одаренности не зависят.

В ходе наблюдения за детьми и прохождения авторской методики нами установлено, что

а) большинство младших школьников, чьи семьи находятся в социально опасном положении, демонстрируют склонности девиации в поведении, проявляющиеся как склонности, как готовность к реализации отклоняющегося поведения. Склонности к девиантному поведению замечены в исследуемой выборке у пяти учащихся. Это педагогически запущенные дети;

в) нормально одаренные младшие школьники имеют

предрасположенность у девиантному поведению;

с) показано, что связь с девиантностью прослеживается не у общей одаренности (по числу сфер), а у интеллектуальной.

d) рассчитанный на 20 человек коэффициент корреляции между IQ и девиантностью имеет обратную нелинейную связь. Таким образом, подтверждена гипотеза связи интеллектуальной одаренности с девиантностью у нормально одаренных детей.

Выводы. Рассмотрена взаимосвязь одаренности детей с характеристиками личности ребенка – общая и интеллектуальная одаренность, успеваемость, девиантность, учебная мотивация, креативность.

1. Установлено, что наибольшие отличия параметров прослеживаются у детей выше среднего уровня общей одаренности. У малоодаренных детей IQ не связан с общей одаренностью. Дети высокого уровня одаренности имеют более высокую учебную мотивацию. Соотношение креативности с увеличением девиантности не изменяется.

2. Выявлено, что выраженность и форма девиантности детей младшего школьного возраста зависят от выборки.

3. На основании анализа результатов применения авторской методики предложено различать детей по формам девиантности — Д1— деликвентность и Д2 — проблемы социальной направленности.

4. Установлено, что во второй выборке у детей наблюдаются проблемы социальной направленности — форма Д2, а в первой выборке имеются дети с формой Д1.

5. Показано, что общая одаренность и девиантность не коррелируют между собой. Некоторые значения корреляции Спирмена показывает IQ. В первой выборке между девиантностью и интеллектом корреляция обратная умеренная, а во второй – слабая.

Литература:

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников [текст] / С.А. Бадмаев. — М.: Аспект-Пресс 1997. — 203с.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна: вступ. ст. Д.И. Фельдштейна / Л.И. Божович. — Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»: МОДЭК, 1995.— 352 с.

3. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория / Соц. Исследования / Я.И. Гилинский —1999, № 4.

4. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность /Э. А. Голубева. — Дубн: Феникс+, 2005.—512с.

5. Гордеева Т.О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности / Т. О. Гордеева // Психология в вузе. — 2005. — № 4. — С. 3–27.

6. Долгова В.И. Формирование позитивной «Я-концепции» у одаренных старшеклассников / В. И. Долгова, И.П. Ордина // Вестник Орловского государственного университета. — 2012. — № 4. — С. 63–65.

7. Зиновьева О.С. Психологическое описание личности одаренных старшеклассников / О.С. Зиновьева, А.Р. Салахова, А.П. Мерсиянова // Вестник КАСУ.— 2006.— №3. Издательство: Казахстанско-Американский свободный університет. vestnik-kafu.info/journal/7/270/

8. Журнал «Социологические исследования». — 1998.— № 8. / О.С. Осипова « Девиантное поведение: благо или зло».

9. Кадыров Б.Р. Способности и склонности: Психофизиол. исслед. / Б.Р. Кадыров.— Ташкент: — Фан, 1990.

10. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов [текст] / Ю.А. Клейберг. — М.: ТЦ Сфера, 2001.—160 с.

11. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал.— 2005. — Т. 26, № 2. — С. 5–15.

представленными компетенциями является необходимой базой для эффективного изучения таких дисциплин, как «Практический курс английского языка», «Методика преподавания иностранного языка», «Лексикология», «Лингвострановедение», «Основы лингвистических исследований», прохождения производственной (педагогической «Пробные уроки») практики в школе.

Дисциплина «Теоретическая фонетика» является элективной дисциплиной Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология. Для ее освоения студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в процессе изучения предметов «Введение в языкознание», «Введение в спецфилологию», «Основы филологии», «Иностранный язык».

В данном контексте традиционные формы обучения и недостаточное количество времени, выделенное на формирование фонетической компетенции на языковых факультетах, не обеспечивают должного уровня ее сформированности у будущих учителей иностранного языка. Ситуация усугубляется и отсутствием аутентичной языковой среды. Для решения поставленных задач необходимым является использование образовательных Интернет-ресурсов как при организации аудиторных, так и внеаудиторных занятий.

Опыт использования образовательных Интернет-ресурсов при обучении фонетике английского языка позволил определить более эффективные и предложить их для использования в процессе преподавания дисциплины «Теоретическая фонетика».

При изучении темы «Базовые понятия фонетики английского языка» на занятиях использовался теоретический материал, представленный на сайте http://www.native-english.ru/pronounce/organs. Данный материал помогает изучить в интерактивной форме артикуляцию звуков, объясняются особенности английских звуков в контрасте с русскими, систематизировано даются обозначения всех английских звуков, наглядно демонстрируются активные и пассивные органы речи.

При изучении других тем курса, а именно акустическая, перцептивная фонетика, фонема и др. на отдельных разделах сайта приводится классификация гласных и согласных фонем английского языка, особенности английской интонации, типы ударения, основные тоны. Данный ресурс может служить хорошим дополнением к учебникам по теоретической фонетике, так как все объяснения на сайте даются на русском языке. Особенно ценной на сайте является ссылка на англоязычный ресурс, где представлено анимированное объяснение артикуляции звуков, когда можно видеть, как работают органы речи при артикуляции того или иного звука, а также видео с артикуляцией каждого звука. Здесь же приводится классификация звуков на английском языке, которую можно использовать и при обучении практической фонетике. Материалы, размещенные на данном ресурсе, могут успешно применяться в процессе аудиторной работы в различных режимах – индивидуальном, парном, групповом, а также для самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Для самостоятельного изучения методов исследования звукового восприятия речи, а также ее преобразования студентам может быть предложен

Обучение теоретической и практической фонетике в вузе на специализированном факультете, где готовят специалистов в области иностранного языка, происходит только на двух первых курсах. Это приводит к резкому понижению уровня произношения на старших курсах. Соглашаясь с К. Балышевой, в содержании обучения недостаточно реализуется процессуальный аспект, который должен отражаться в различных типах заданий, обеспечивающих переход от репродуктивного к продуктивному уровню деятельности по овладению и развитию фонетической компетенции [1, с. 29]. Учебники и учебные пособия не обеспечивают необходимой эффективности в обучении фонетике, поэтому совершенствование методики формирования данной компетенции требует обращения к новым технологиям, а именно к образовательным Интернет-ресурсам. Также представляется необходимым осмыслить пользу традиционных и инновационных методик для накопления опыта по восприятию на слух иноязычной речи.

Цель статьи – проанализировать роль и место образовательных Интернет-ресурсов при обучении теоретической фонетике английского языка.

Изложение основного материала статьи. Интернет-ресурсы рассматриваем как источники социально значимой информации. При сравнении с печатными материалами в Интернет-ресурсах способ передачи информации совершенно другой, что важно учитывать при организации работы с ними. Под образовательными Интернет-ресурсами (порталами, сайтами, электронными библиотеками) понимаем такие образовательные наработки, которые содержат видео-, аудио-, мультимедиа-, квестматериалы, подготовленные непосредственно для образовательной деятельности и размещенные в сети Интернет.

Формирование фонетической компетенции как субкомпетенции иноязычной коммуникативной компетенции занимает важное место в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка, в том числе английского. По мнению А. Хомутовой, «фонетическая компетенция – это способность воспринимать и воспроизводить речевое произведение в соответствии с нормами изучаемого языка» [4, с. 73]. Автор указывает, что процесс формирования фонетической компетенции включает последовательно реализацию когнитивного, прагматического, рефлексивного и социокультурного компонентов в рамках обучения фонетике [3]. Чтобы сформировать компоненты фонетической компетенции, нужно студенту научиться воспринимать устную речь на слух, т. е. иметь прочно сформированные аудитивные навыки. Они являются основой, отправным пунктом в обучении фонетической стороне речи и аудированию в целом и составляют основу монологической и диалогической речи.

Так дисциплина «Теоретическая фонетика» направлена на формирование следующих профессиональных компетенций профиля академического бакалавра: способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета; готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития; готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования. Овладение

12. Кузьмина Р.И., Капидинова С.Б. Психолого-диагностическая практика в школе: учебное пособие для студентов специальности «Практический психолог» / Под ред. Кузьминой Р.И. 2-е издание. — Симферополь: Крымучпедгиз, 2009.— 234 с.

13. Кузьмина Р.И. Современное состояние проблемы одаренности /Р.И. Кузьмина // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. — Ялта, РВВ КГУ, 2012. — Вип. 35. — Ч.2. — С.53–64.

14. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Тест Спилбергера,... Ф., Морозов А.В. СПб.: Питер, издание 2-е, 2005, — С. 528.

15. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития детство, отрочество / В.С. Мухина. — М.: Академия, 2003. — С. 345–420.

16. Орел А.Н. Опросник СОП. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел).— vsetesti.ru/175

17. Петровский В.А. Психология неадаптивной личности / В.А. Петровский.— М.: ТОО «Горбунок», 1992.— 224 **с**.

18. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К. Платонов.— М.: Наука, 1986.— 252 с.

19. Тард Г. Законы подражания: Пер. с фр. / Г. Тард. — М.: Академический Проект, 2011. —304 с.

20. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд // Собеседник, 1990.—№40.

21. Хагуров Т.А. Введение в девиантологию: уч. пособие /Т.А. Хагуров. — Ростов-на-Дону: Изд-во «ЛПНЦ» , 2003.— 343 с.

22. Юркевич В.С. Психологическая наука и образование / В. С. Юркевич // Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества.— 2009. — №4.

23. Lombrozo C. Der Verbrecher. Hamburg, 1887. Merton R. Social Structure and Anomie // American Sociological Review. —1938, № 3.— P. 672–682.

24. Sellin T. Culture Conflict and Crime. N. Y. / T. Sellin — N.Y., 1938. — 183 p.

25. Servadio G. Angelo la Barbera: The profile of mafia boss. L., 1974. — Shaw C. Delinquency Areas. Chicago, 1929. —Sheldon W. H. Varieties of delinquent youth: An Introduction to Constitutional Psychiatry. N. Y., 1949. — Электронный доступ: http:/ravoznavec.com. pua/books/298/22948/...

26. http://shiza.com.ua/sotsiologicheskie-metodi izucheniya/http://rudocs.exdat.com/docs/index-64992.html?page=3

Психология

УДК 159.923.2: 378.031: 159.98-051

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)

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье обсуждаются значение производственной психокоррекционной практики в развитии профессиональной компетентности будущих психологов и возможности применения метода психолого-педагогического моделирования в процессе проведения этого вида практики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное сознание, психокоррекционная практика, психолого-педагогическое моделирование, психокоррекционная программа.

Annotation. The article discussed the importance of production (psychocorrectional) practice at the development of professional competence of future psychologists and the possibility of applying the method of psycho-pedagogical modelling at the process of carrying out this kind of the practice.

Keywords: professional competence, professional consciousness, psychocorrectional practice, psycho-pedagogical modelling, psychocorrectional program.

Введение. Для современного психолога одной из важнейшей составляющих его эффективности как специалиста, показателя уровня его профессионального развития становится профессиональная компетентность. Отметим, что это понятие неразрывно связано с понятием профессионального сознания, «с помощью которого осуществляется регулирующая функция профессионального мышления специалиста, которая выступает психологическим фактором его профессионального развития и становления» [5; с. 77]. Как известно, способность успешно действовать на основе умений и знаний, собственного практического опыта при решении профессиональных задач закладывается и формируется у будущего психолога еще на этапе обучения. В этой связи становится очевидным, что прохождение студентами различных видов практик, предусмотренных учебным планом высшего учебного заведения, не только фиксирует уровень развития умений, навыков, компетенций обучающихся, соответствующих профессиональным стандартам, но, прежде всего, расширяет и углубляет их знания и ориентацию в профессиональном практическом поле, способствует формированию профессионального сознания и индивидуального стиля деятельности будущих специалистов, ориентированных на предоставление психологических услуг [1; 2; 7]. Следует также сказать, что на современном этапе становления общества практический запрос в компетентности психологов требует от последних способности действовать конструктивно в быстро меняющихся и

Ключевые слова: образовательные Интернет-ресурсы, теоретическая фонетика английского языка, фонетическая компетенция.

Annotation. The article focuses on the role and place of educational Internet resources in teaching English theoretical phonetics. The author has analyzed the concepts of «educational Internet resources», «phonetic competence»; has shown the need for using educational Internet resources in teaching English theoretical phonetics; forming phonetic competence as a component of foreign language communicative competence of future English teacher.

Keywords: educational Internet resources, English theoretical phonetics, phonetic competence.

Введение. Развитие компьютерных технологий стало важным фактором, изменившим образ жизни современного общества. Система высшего образования оказалась тоже активна вовлечена в процесс всеобщей компьютеризации. Использование новых технических и технологических средств и методик позволяет эффективно решать образовательные задачи в области обучения иностранным языкам. Поэтому исследование применения информационно-компьютерных технологий в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка становиться актуальной проблемой.

С другой стороны, современная языковая и культурная ситуация ставит перед преподавателем иностранного языка задачу перейти от знаниевоцентричной к компетентностной модели подготовки будущих учителей. Данная модель направлена на создание условий для выстраивания такой образовательной стратегии, чтобы студенты смогли реализовать свои способности, коммуникативные интенции в условиях межкультурного сотрудничества, обеспечили эффективную подготовку и самореализацию.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка становится ведущей целью подготовки профессионала. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой многокомпонентное явление. Основу общения составляет аспект звучания. Язык изначально существует в устной форме. Так язык как средство международного общения, прежде всего, проявляется в звуке как на сегментном, так и сверхсегментном уровнях, в самой манере звукового поведения. Это обеспечивает понимание смысла высказывания, а, следовательно, и достижение целей коммуникации. Отсутствие четкости речи, невладение коммуникативно-фонетической составляющей речи приводит к непониманию, нарушению коммуникации, а значит, к невозможности решить основные задачи обучения иностранному языку. Поэтому особое место среди субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции занимает фонетическая компетенция.

Анализ работ В. Артемова, В. Аракина, Е. Бурой, В. Васильева, Л. Зиндера, М. Соколовой, Е. Полат, Н. Трубецкого, А. Хомутовой и др. в области лингвистики и теоретической и практической фонетики позволяет определить значимую роль форм и методов в процессе обучения фонетике иностранного языка. Также исследователи отмечают важную роль формирования фонетической компетенции, справедливо считая, что она способствует эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

освоения социального проектирования и применения его в будущей профессиональной деятельности в значительной степени влияет на качественные характеристики перспектив развития российского общества. Таким образом, существует насущная необходимость в дальнейшем исследовании проблем подготовки социальных педагогов к социальному проектированию с целью конкретизации, совершенствования и создания организационно-педагогических условий и технологии успешной готовности.

Литература:

1. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. – Псков: Изд-во ПОИПКРО. 1997. – 421 с.

2. Єрмаков І. Компетентністний потенціал проектної діяльності у школі / под. ред. М. Голубенко.: – Зб. наук. праць. – К.: Шкільний світ. 2007. – 128 с.

3. Инновационный менеджмент: учебник для студентов вузов / под ред. С.Д. Ильенковой. – 3-є изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2010. – С. 85-90.

4. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие. – Ростов н/Д: "Феникс". 2001. – 416с.

5. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб. пособие. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. гуманит. универ.: Флинта. 2007. – 240 с.

6. Пунгин И.В. Управление проектами [Электронный ресурс]: учебное пособие: самост. учеб. элек-трон. изд. / И. В. Пунгин, В. С. Пунгина. – Сыкт. лесн. ин-т. – Электрон. дан. – Сыктыв-кар: СЛИ. 2013. – Режим доступа: http://lib.sfi.komi.com. – Загл. с экрана. С. 8-9.

7. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2006. – 270 с.

8. Энциклопедия для специалистов социальной сферы. – 2-е издание / Под общ. ред. проф. И. Д. Зверевой. – Киев, Симферополь: изд. УНИВЕРСУМ. 2013. – 536 с.

Педагогика

УДК 378

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена роли и месту образовательных Интернет-ресурсов при преподавании дисциплины «Теоретическая фонетика». В статье проанализированы понятия «образовательные Интернет-ресурсы», «фонетическая компетентность»; показана необходимость использования образовательных Интернет-ресурсов при обучении теоретической фонетике английского языка, формирования фонетической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка.

разнообразных социальных условиях. Косвенно компетентность отражает уровень владения технологией данной специальности, а в целом, определяет личностную и профессиональную успешность специалиста. По нашему мнению, профессионально содержательные компоненты особо актуализируются именно в период прохождения производственной практики (четвертый год обучения).

Формулировка цели статьи. В связи с вышеизложенным, целью статьи является экспликация особенностей проведения производственной психокоррекционной практики со студентами-психологами на этапе овладения профессией.

Изложение основного материала статьи. Как известно, за период профессиональной подготовки будущий психолог происходит несколько видов практик. Однако, только производственную (психокоррекционную) практику следует рассматривать как достаточно профессионально «зрелую». Это обусловлено несколькими фактами. Так, согласно технологии обучения в вузах, независимо от образовательной парадигмы, студент-психолог к четвертому курсу уже обладает определенным объемом психологических знаний, имеет первичные практические умения и навыки, а также достаточный базисный уровень развития профессионального сознания, чтобы строить когнитивную модель оказания психологической помощи в определенных заданных условиях [2; 7]. Как справедливо указывает Н. И. Повьякель, «профессиональная деятельность психолога требует специфического видения цели, предмета и комплекса проблем в их единстве, системности, учитывая при этом их специфичность» [5, с. 79]. Психокоррекция в этом случае является идеальной моделью. Однако, процесс овладения технологией проведения психокоррекционной работы, – одним из основных видов практической деятельности психолога, является в одночасье одним из наиболее сложных для студента. Следовательно, и подход к исходным основаниям организации и проведения производственной (психокоррекционной) практики нужен особый. А именно, должен быть ориентирован на «закладку» экстраполированного, но прогнозируемого результата, который проявится в полном объеме у будущего психолога лишь спустя несколько лет с момента окончания высшего учебного заведения. Речь идет об индивидуальном стиле профессиональной деятельности психолога, в котором ярко отражается его профессиональная компетентность или, другими словами, - профессиональная зрелость.

Учитывая сложность психокоррекции как профессионально важной технологической составляющей практической деятельности психолога, мы считаем, что осуществлять руководство данным видом практики целесообразно, опираясь на такие методологические принципы как деятельностный принцип, принцип системного моделирования, принцип диалогического моделирования; в сочетании с методом психолого-педагогического моделирования [3; 5; 6].

По нашему мнению, это позволит преподавателю, руководящему практикой, построить определенную модель будущей профессиональной деятельности, которая встроена в учебный процесс, контролируема и при этом реализуется в «естественных» условиях.

Исходя из вышеизложенного, с ориентацией на содействие повышению уровня профессионализма будущего психолога в рамках современной образовательной парадигмы, мы предлагаем такую модель производственной

(психокоррекционной) практики, в которую, при относительном доминировании психокоррекции, интегрированы все направления практической психологии (см. рис. 1.).

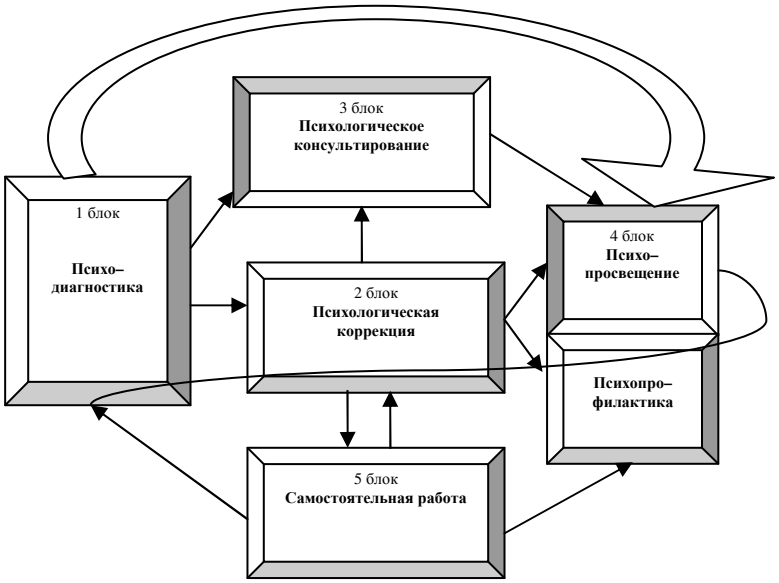


Рис. 1. Модель производственной (психокоррекционной) практики

Итак, задачи студента в рамках модели производственной практики представлены в следующих блоках психологической работы:

1 блок - психодиагностический – включает психологический мониторинг развития детей или взрослых (в соответствии с базой практики): уточнение практического запроса, формулировка психологической проблемы, выбор соответствующих методов, методик; обработка и количественно-качественный анализ результатов, разработка рекомендаций по коррекции когнитивной или личностной сфер, социально-психологической дезадаптации, негативных проявлений личностных новообразований, пограничных психических состояний, неблагоприятных проявлений эмоционального реагирования, эмоционального неблагополучия, различных типов межличностных отношений, конфликтных ситуаций в группах и микрогруппах детей, подростков, служащих и тому подобное; оформление результатов в письменной форме в соответствии с требованиями;

2 блок - психокоррекционный (по этапам) - предполагает конструирование психокоррекционных программ в соответствии с результатами заключения по данным психодиагностической работы или поиск стандартной психокоррекционной программы, согласно проблеме; предоставление

диагностической работы; наличие обратных связей между диагностической и конструктивной стадиями процесса выработки решения.

Проблема: воплощением научных знаний в практической деятельности должны заниматься ученые, специалисты в области прогнозного социального проектирования.

3. субъектно-ориентированный (тезаурусный) подход. Главные показатели: полнота, иерархическая система, которая имеет целью ориентацию в окружающей среде. Различность тезаурусов разных людей, поскольку неодинаковы их личностные свойства, и среда их жизнедеятельности. Тезаурус отражает иерархию субъективных представлений о мире, он может рассматриваться как часть действительности, освоенная субъектом. Тезаурус обладает своеобразным свойством структуры информации: иерархия знаний в его пределах строится не от общего к частному, а от своего к чужому. В этом отличие тезаурусной иерархии знаний от научной. В тезаурусе знания сплавлены с установками и существуют по законам ценностно-нормативной системы.

Преимущества: объектно-ориентированный и прогнозный подход связаны с созданием и реализацией крупных проектов, которые при соблюдении некоторых условий могут эффективными, в отличии от малых проектов, где базовые положения данных подходов являются недостаточными либо предполагают специальную интерпретацию, в отличии от тезаурусного подхода [5, с. 23-30].

Исходя из представленных выше подходов, будем считать наиболее подходящим субъектно-ориентированный, так как деятельность социального педагога, в большей ступени направлена на малые группы. Важной стороной успешной деятельности в социальном проектировании является социальная активность субъекта и личное участие в процессе проектирования. Качество реализуемых проектов зависит от мастерства социального педагога, способности творчески применить знания и умения, навыков анализа и синтеза информации, уровня и оригинальности мышления.

Следовательно, для эффективной подготовки будущих социальных педагогов к проектной деятельности необходимо выделить задачи:

1. Развитие творческих способностей и потенциала личности;
2. Развитие системного мышления;
3. Развитие конструкторских способностей.
4. Воспитание потребности в самости (самообразовании, саморазвитии, самовоспитании).

И так можно сказать, что при выполнении представленных выше задач подготовка будущих социальных педагогов к социальному проектированию будет считаться эффективной.

Выводы. Подготовка будущих социальных педагогов к социальному проектированию в процессе профессиональной деятельности является актуальным вопросом настоящей действительности. Одной из важных составляющих подготовки студентов является процесс освоения социальных ролей, а также знаний, умений и навыков социально-педагогических отношений, которые реализуют социальное проектирование в профессиональной деятельности социального педагога. Направленность, цели, характер становления студентов как субъектов социального проектирования, формирования компетентности и мастерства специалистов сквозь призму

5. Смешанный (проекты, реализуемые сразу в нескольких областях деятельности, – к примеру, проект реформирования предприятия, включающий внедрение системы финансового планирования и бюджетирования, разработку и внедрение специального программного обеспечения и т. д.) [3, 6].

Стоит заметить, что каждый проект можно характеризовать по совокупности выделенных выше классификационных признаков. В отличие от всех других типов проектов, социальные проекты считаются наиболее сложными, так как направленны на преобразование и совершенствование социума, общественных отношений и процессов. Например, И. Ермаков, который утверждает, что проектирование по своей методологической функции является особым способом организации научной и практической деятельности, направленной на создание образа будущего, получение творческого продукта [2, с. 9].

Другой точки зрения придерживается В. Луков считает, что социальный проект основывающийся на природном человеческом свойстве конструировать реальность и является инструментом социальных изменений [5, с. 34].

В свою очередь В. Курбатов полагает что, социальный проект – это локальная программа, ориентированная на преодоление или профилактику различного рода проблем путем содержательных и структурных изменений в социокультурной среде и в основных сферах жизнедеятельности личности, создания условий успешной самореализации человека за счет оптимизации его образа жизни, форм и способов его взаимодействия со средой [4, с. 88].

Сходятся они в том, что социальный проект – это план действий, направленный на положительное изменение социальной действительности, создание более благоприятных условий для жизни общества, группы и каждой отдельной личности.

Процесс социального проектирования охватывает: образовательные системы различною уровня, содержание образования, социальные и социально-педагогические технологии, управление социальными процессами, планирование и контроль развития учреждения и др. Сегодня в социально-педагогической практике нередко любое преобразующее действие называют социальным проектированием.

Исходя из этого можно сказать, что социальное проектирование является феноменом, возникшим как результат взаимодействия новейших тенденций в развитии социальной теории и инновационной практики.

Субъектами социального проектирования могут выступать отдельно взятые личности, группы, коллективы, организации, государство и общество в целом. Мы рассматриваем социального педагога как субъект социального проектирования. Следовательно, нам необходимо определить какой из подходов в социальном проектировании является оптимальным с учётом специфики его деятельности. В. Луков выделил такие подходы:

1. объектно-ориентированный подход. Главные показатели: конкретность, научная обоснованность, прямая связь с управлением обществом.

Проблема: толкование объективности и научности в социальной сфере, научная обоснованность объекта проектирования, доказуема в общих положениях и спорна в отношении конкретного управленческого решения.

2. проблемно-ориентированный (целевой, прогнозный) подход. Главные показатели: равноправие объективных и субъективных факторов социального воспроизводства; проектирование является завершающим этапом социально-

соответствующей психологической помощи (осуществление психокоррекционной работы (с ребенком или взрослым) в индивидуальной или групповой форме с последующим анализом каждого занятия); промежуточная и повторная психодиагностика с последующим сравнительным анализом и соотнесением с составленным прогнозом; оформление результатов в письменной форме в соответствии с требованиями; оценка эффективности психокоррекционной работы, в целом (см. рис.2.);

3 блок - психоконсультативный – предусматривает проведение психологического консультирования (подростков, взрослых) согласно выявленных в первом (психодиагностическом) блоке трудностей, анализ и оформление каждого проведенного сеанса (в письменной форме в соответствии с требованиями);

4 блок - психопрофилактический и психопросветительский – направлен на развитие психологической культуры, психологической компетентности детей, подростков, взрослых (педагогических, медицинских работников, родителей, администрации учебного, медицинского учреждения и т. п.) в форме лекций, семинаров, кино–, видеотренингов, тематических дискуссий и т.п., анализ и оформление методических наработок в письменной форме в соответствии с требованиями;

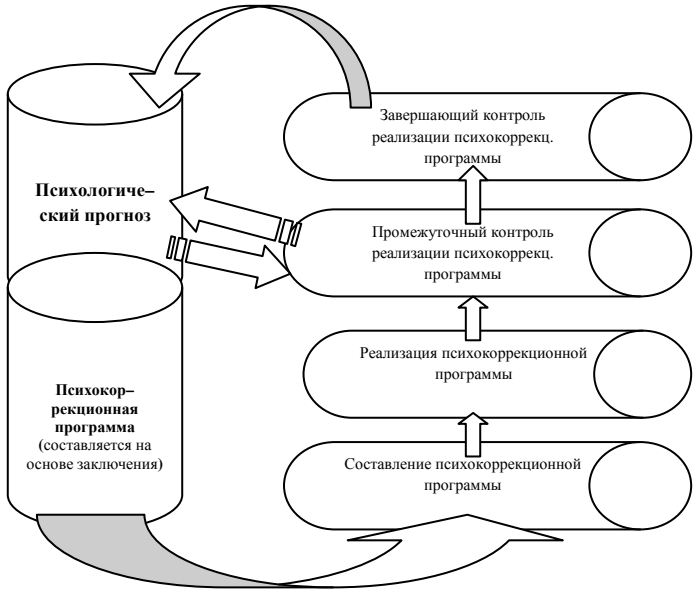


Рис. 2. Этапы проведения психокоррекционной работы

5 блок - самостоятельной работы – ориентирован на проработку рекомендуемой научной литературы, интернет-ресурсов, выполнение индивидуального задания с конструированием оригинальной

психокоррекционной программы в соответствии с индивидуальной темой; подготовку и оформление медиа-сопровождения практики студентом–практикантом (видео-презентация, диск с фото- и видеоматериалами по каждому виду практической помощи, которая была осуществлена и т.п.), оформление отчета о прохождении практики. Качественный анализ медиа-сопровождения, а также дневниковых записей обеспечивает преподавателю (руководителю практики) возможность определить степень проведенной психологом-практикантом личностной и профессиональной рефлексии за период практики.

Таким образом, у будущего психолога, находящегося в актуализированной «зоне ближайшего развития», и в постоянном межсубъектном диалоге с преподавателем (руководителем практики), происходит развитие или точнее «оттачивание» собственного индивидуального стиля деятельности, профессионального мышления, профессионального самосознания. В ходе прохождения практики будущий специалист реализует профессиональный алгоритм: от постановки целей и задач, к анализу процесса и результатов собственной деятельности, их письменного оформления. Так, например, студент–психолог, придерживаясь определенного заданного эталона, овладевает типовой структурой психокоррекционной программы и в одночасье (под руководством преподавателя) составляет оригинальные психокоррекционные программы, соответствующие особенностям клиента и индивидуально поставленным задачам. Каждодневные записи в дневнике, где студент–практикант осмысливает особенности непосредственной работы психолога учреждения (база практики), осуществляет анализ собственной психологической деятельности, проводимой с детьми и/ или взрослыми, способствуют развитию рефлексии как профессионально важного качества. Иными словами студент-практикант овладевает профессионально важными компетенциями, технологией, в целом, которые будут необходимы при исполнении трудовых обязанностей в будущем. Таким образом выстроенная, регламентированная и измеряемая деятельность позволяет студенту не только осмыслить имеющийся у него на данный момент «профессиональный багаж», но и органично встроиться в систему отношений «человек - профессиональная среда» еще на этапе обучения, раскрыть свои потенциальные личностно-профессиональные возможности.

Таким образом, в процессе прохождения производственной практики в сознании студентов-психологов происходит интеграция базовых профессиональных компетенций и основных составляющих будущей практической деятельности. Среди последних специфические характеристики основных направлений практической психологической работы, этические принципы организации профессиональной деятельности, преобразование практического запроса в психологическую проблему, выявление психологических проблем, формулировка и уточнение предположений для проведения психологического исследования, подбор соответствующего психодиагностического инструментария; обобщение и структурирование полученных результатов; формулирование выводов (постановка так называемого психологического диагноза) и представление его в письменной форме, составление рекомендаций относительно актуальных характеристик психического развития, особенности формирования личности ребенка или взрослого; определение направления, предмета психокоррекционной работы;

2. Полученные профессиональные знания не только применяются на практике, но и творчески перерабатываются, что в конечном счёте приводит к созданию новых подходов к работе с клиентами;

3. Функции выполняются, придерживаясь принципов научности и системности;

4. Профессиональная деятельности осуществляется с применением инновационных подходов, форм и методов.

Высшим уровнем проявления компетентности, профессиональной культуры и индивидуальности социального педагога является мастерство.

И. Колесникова считает, что мастерство вбирает в себя признаки компетентности и профессиональной культуры, предполагает умение реализовывать определенные жизненные смыслы и ценности в профессиональной сфере, особым, индивидуально-уникальным путем с получением «превосходного результата», имеющего ценность для каждой конкретной ситуации и как явление человеческой культуры в целом. [1, с. 51].

В социально-педагогической деятельности одним из проявлений мастерства социального педагога является социальное проектирование, так как оно соответствует всем критериям, указанным выше. В свою очередь социально-педагогическая деятельность реализует социальное проектирование и конструирование, необходимым условием осуществления которых положено считать наличие положительного идеала как цели деятельности, а также умение на основе анализа реального бытия человека или группы людей создать положительный сценарий будущего – социальный проект [7, с. 33].

Итак, для того чтобы социальный педагог смог качественно выполнять свои обязанности ему необходимо в достаточной степени овладеть искусством социального проектирования и выделить следующие смежные с ним понятия и их особенности: «проект», «социальный проект», «проектирование». Под проектом (лат. Projectus – брошенный вперед) понимают совокупность скоординированных действий с определенными точками отсчета и завершения с целью достижения определенных целей с установленными сроками, затратами и параметрами выполнения [8, с. 504]. По мнению В. Лукова, когда говорят о проекте, имеют в виду мысленную конструкция каких-либо изменений, которые заранее спланированы и могут быть реализованы [5, с. 37].

На данный момент не существует единой классификации проектов, поэтому целесообразно использовать многомерный подход, основываясь на различных типологиях проектов, но мы рассмотрим только одну, как основную, по сферам деятельности, в которых осуществляется проект:

1. Технический (строительство здания или сооружения, внедрение новой производственной линии, разработка программного обеспечения и т. д.);

2. Организационный (реформирование существующего или создание нового предприятия, внедрение новой системы управления, проведение международной конференции и т. д.);

3. Экономический (приватизация предприятия, внедрение системы финансового планирования и бюджетирования, введение новой системы налогообложения и т. д.);

4. Социальный (реформирование системы социального обеспечения, социальная защита необеспеченных слоев населения, преодоление последствий природных и социальных потрясений);

для специалистов, работающих непосредственно с клиентами. Следовательно, существует особая потребность в исследовании проблем подготовки будущих социальных педагогов к социальному проектированию в процессе профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований. В конце XX века в России и странах ближнего зарубежья начала формироваться новая концепция образовательной системы. В частности, стало уделяться значительное внимание проблеме обучения в высших учебных заведениях, подготовке специалистов, соответствующих запросу государства, появилась потребность использования проективных технологий в построении образовательной и социальной жизни человека. Данные технологии изучались в различных областях: менеджмент (С. Ильенкова, В. Курбатов, В. Луков, И. Пунгин), педагогика (В. Воронцова, И. Ермаков, И. Колесникова, И. Проданов, Н. Сергеев, В. Сластенин), социальная педагогика (М. Вебер, И. Зверева, В. Никитин, К. Поппер).

Целью статьи является определение особенностей подготовки будущих социальных педагогов к социальному проектированию в процессе профессиональной деятельности как актуальной проблемы деятельности вуза.

Основное содержание статьи. Новые тенденции в обществе выдвигают особые требования ко всем педагогическим кадрам в получении знаний о социально-педагогических отношениях. А для социального педагога помимо данных знаний, необходимо владение умениями и навыками являются незаменимым компонентом, обеспечивающим его профессиональную состоятельность. Он должен научиться давать оценку происходящим в области его компетенций процессам с педагогической точки зрения, обладать предвидением социальных последствий педагогических технологий, другими словами – владеть основами социально-педагогической деятельности. В качестве ведущих характеристик личности специалиста социально-педагогической деятельности выделим понятия «компетентность» и «мастерство».

Компетентность чаще всего определяется готовностью выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме стандартами и нормами.

В. Воронцова, И. Колесникова в понятие «профессиональная компетентность» специалиста включают следующие компоненты: личностно-гуманная ориентация, умение системно воспринимать реальность и системно в ней действовать, свободная ориентация в предметной области, владение современными технологиями.

Представленные составляющие профессиональной компетентности переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно – деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется только в ходе деятельности и может быть оценена только в рамках конкретной профессии [1, с. 51].

Исходя из приведённых выше компонентов, компетентным специалистом социальный педагог становится, когда:

1. Деятельность приобретает клиентоориентированный характер и придерживается принципов толерантности, гуманности и конфиденциальности;

формулировка цели и задач психокоррекционной программы; реализация базовых методов и техник практической психологической работы; составление прогноза психического развития клиента (ребенка, подростка, взрослого) в случае реализации или невыполнение психокоррекционных мероприятий; принципы конструирования психокоррекционных программ, их структура, сущность прохождения стадий психокоррекции, особенности индивидуальной и групповой психокоррекции, критерии оценки эффективности психокоррекционной работы, требования к психологу, который осуществляет психологическую помощь, правовые и нормативные документы, регулирующие практическую работу психолога; осуществление превентивных мер с различными категориями населения с целью укрепления их психического и психологического здоровья; применение принципов системного, индивидуального и творческого подхода при работе с субъектом психокоррекции; оформление психологической документации в соответствии с требованиями.

Выводы. Как видно, предложенная модель проведения производственной психокоррекционной практики позволяет будущим психологам освоить технологию оказания психологической помощи и интегрировать ее с теоретическими знаниями в области психологии, полученными в течение предыдущих лет обучения, а также со-действует закреплению их профессиональных умений и навыков, «техники анализа рефлексии образа продукта труда, средств и способов деятельности »[7, с. 118], перехода к ценностно-смысловому самоопределению и формированию собственной профессиональной позиции.

Литература:

1. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии [Текст] /учеб.пособие. - СПб: Питер, 2008. – 320 с.

2. Кучеровская Н. А. Понятие и проблема профессионального сознания: подходы и методы исследования // Журнал практикующего психолога. - 2006. - № 12. - С. 109-121.

3. Медынцева В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий // Вопросы психологии. - 2005. - № 5. - С. 50-57.

4. Пов`якель Н. И. Конструирование психокоррекционной программы как технологической компоненты профессиональной деятельности психолога-практика // Практическая психология в системе высшего образования: теория, результаты исследований, технологии: монография / Под редакцией проф. Н. И. Пов`якель. - Киев, 2009. - С. 68-75.

5. Пов`якель Н. И. Профессиональное мышление психолога-практика: детерминация и професиогенез // Практическая психология в системе высшего образования: теория, результаты исследований, технологии: монография / Под редакцией проф. Н. И. Пов`якель. - Киев, 2009. - С. 75-82.

6. Чёрный Е. В. Методология системного моделирования профессиональной компетентности в обучении студентов-психологов / Е. В. Чёрный // Наука и образование: научно-практический журнал Южного научного Центра АПН Украины. - 2009. - № 9. - С. 125-130.

7. Якимова П.Ю. Мотивация обучения и выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на разных психологических специальностях // Психологическая наука и образование. 2008. №5. - С. 110-119

Психология

УДК 159-9

кандидат психологических наук, доцент Мартынюк Ольга Борисовна;
магистр специальности "Практическая психология"
Сердюк Алла Андреевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье на основе эмпирического материала рассматриваются возрастные особенности и различия по гендерному признаку мотивационно-ценностной сферы современных подростков.

Ключевые слова: гендер, мотивы, ценности, подростки.

Annotation. In the article age peculiarities and differences are considered on the basis of empirical data by gender motivational and valuable sphere of modern teenagers.

Keywords: gender, motives, values, teenagers.

Введение. Мотивационно-ценностная сфера является центральным ядром личности, определяющим побудительную сторону её поведения. При мотивации своего поведения человек часто руководствуется теми ценностями, которые у него сформированы в процессе его жизни и воспитания. В связи с этим становится актуальной проблема изучения и теоретического обоснования формирования ценностных ориентаций личности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные положения теории деятельностного происхождения мотивационной сферы личности (А. Н. Леонтьев [2]), содержательных и процессуальных концепций мотивации [4] (А. Маслоу, К. Клахкон, Л. Сонди, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, В. Ворум, Л. Портер, Э. Лоулер), культурно-исторические аспекты психологии пола и основные теоретические положения концепции психологической андрогинии С. Бем [3].

Формулировка цели статьи. В последние годы происходит противоречивый процесс переоценки и переосмысления ценностных ориентиров. В наиболее затруднительной ситуации оказалось подрастающее поколение, так как, с одной стороны, отвергаются прежние, неоспоримые ценности, с другой, – настойчиво навязываются чуждые ценности. С учётом этого важным является определить, на каких ценностях формируется отношение к окружающему миру у подрастающего поколения, в том числе с гендерных позиций.

Изложение основного материала статьи. Выявление мотивов действий и поступков человека является непростым делом. Во-первых, существует понятийный разброс, когда одни авторы под мотивом понимают потребности, другие – предмет их удовлетворения, третьи – ценности и цели и т. д. Естественно, что и методики выявления указанных мотивов совершенно разные. Во-вторых, любое поведение, деятельность всегда имеют в своей

9. Шарко В. Д. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя на її діагностування [Электронный ресурс] / В. Д. Шарко. – Режим доступа: http://ite.kspu.edu/ru/webfm_send/349

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры социальной педагогики
Петровский Виталий Сергеевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей подготовки социальных педагогов к использованию социального проектирования. Рассмотрены различные классификации проектов, сущность и характеристика социального проектирования.

Ключевые слова: проект, социальный проект, проектирование, социальное проектирование.

Annotation. This article analyzes the features of the training of social teachers to use the social engineering. Various projects classification, the nature and characteristics of the social engineering.

Keywords: project, a social project, design, project method, social engineering.

Постановка проблемы. На современном этапе развития социальной политики и российского общества, все больше возникает вопрос эффективной социально-педагогической помощи незащищенным слоям населения. В связи с этим возникает потребность в качественной подготовке специалистов, оптимизации социально-образовательных стратегий для решения сложившейся ситуации.

Несомненно, за последние годы система высшего образования претерпевает постоянные изменения и подвергается модернизации для достижения наиболее высоких результатов в подготовке качественных кадров. Это влечёт за собой создание новых федеральных государственных образовательных стандартов для высшей школы, реализацию приоритетного национального проекта «Образование» (до 2020 г.), применение инновационных технологий обучения студентов высших школ.

В связи с этим перед нами стоит актуальная проблема подготовки социальных педагогов применению в своей будущей профессиональной деятельности инноваций технологии. Самой стремительно развивающейся из них является социальное проектирование, – под которым можно понимать конструирование социальной действительности.

Понимание сущности и особенностей социального проектирования является проблемным вопросом как для представителей высшей школы, так и

хранение больших объемов информации; автоматизация процессов вычислительной и информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов экспериментов; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организация управления учебной деятельностью и контроля результатов полученных знаний школьников).

Таким образом, важной составляющей инновационной деятельности будущего работника образовательной сферы является его медиаобразовательная компетентность, характеризующаяся целым рядом базовых составных компонентов.

Выводы. Медиаобразовательная компетентность представляет собой многогранное качество специалиста, способного профессионально ориентироваться в инновационной сфере, используя информационные возможности медиаресурсов в целенаправленной практической деятельности, создавая и распространяя высококачественные медиатексты нового уровня с целью повышения уровня своего профессионализма. Внедрение медиаобразовательной компетентности в процесс профессиональной подготовки будущих учителей является актуальной задачей педагогики высшей школы на пути построения единого европейского образовательного пространства, поскольку именно учитель является популяризатором научных знаний и того или иного явления современной культуры. В связи с этим, обязательным компонентом профессиональной компетентности учителя является медиобразовательная компетентность, включающая в себя комплекс знаний всех потенциальных возможностей информационно-коммуникативных ресурсов в процессе преподавания и навыков использования этих ресурсов в практической деятельности с целью развития медиакультуры учащихся.

Литература:

1. Артеменко В. С. Сучасні вимоги до перепідготовки фахівців [Электронный ресурс] / В. С. Артеменко, І. Г. Бубенець, Л. В. Чеканова // Сучасна парадигма освіти: компетентність, креативність, результативність. – Режим доступа: http://koris.com.ua/other/10464/index.html

2. Жилавская И. В. Медиаобразование молодежной аудитории / И. В. Жилавская. – Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с.

3. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів [Электронный ресурс] / В. Ф. Іванов, О. Я. Шкоба. – Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ IS/2012_16/Ivanov.pdf

4. Ільганаєва В. О. Інформація та знання в соціально-комунікаційних процесах / В. О. Ільганаєва // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2009. – № 2. – С. 149–153.

5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.–упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. – Київ: Центр Вільної Преси, 2013. – 352 с.

6. Протопопова В. В. Медиакомпетентность современного педагога / В. В. Протопопова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: в 2-х т., Т. 1. Педагогика. Психология. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 285–288.

7. Стандарты ЮНЕСКО по ИКТ-компетентности для учителей (проект). // ЮНЕСКО; МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – 24 с.

8. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: монография / А. В. Федоров. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

основе не один, а несколько мотивов, что требует оценки их значимости, выделения смыслообразующего мотива.

В нашем исследовании использованы следующие методики, позволяющие изучить мотивационно-ценностную сферу подростка [1]: "Ценностные ориентации" М. Рокича, "Мотивация аффилиации" А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, "Мотивация учебной деятельности: уровни и типы" (разработка И. С. Домбровской), "Тест смысложизненных ориентаций" (адаптация Д. А. Леонтьева), "Тест мотивации достижения" М. Ш. Магомед-Эминова, "Метод мотивационной индукции" Дж. Ньюттена.

В исследовании приняли участие ученики 7-х классов в количестве 40 человек (20 девочек и 20 мальчиков). По результатам методики "Мотивация учебной деятельности: уровни и типы" (разработка И. С. Домбровской) было определено, что и у мальчиков, и у девочек подросткового возраста преобладают социальные мотивы (потребности в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием занять определённое место в системе доступных общественных отношений). У мальчиков этот показатель составляет 85 %, а у девочек – 65 %. В то же время у девочек в большей степени (35 %) выражена познавательная мотивация (потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями). У мальчиков этот показатель составил всего лишь 15 % (результаты представлены в табл. 1 и рис. 1).

Таблица 1

Обобщённые результаты методики "Мотивация учебной деятельности: уровни и типы" (разработка И. С. Домбровской) (в %)

Выборка	Мотив учебной деятельности	
	Социальный	Познавательный
Девочки	65,0	35,0
Мальчики	85,0	15,0

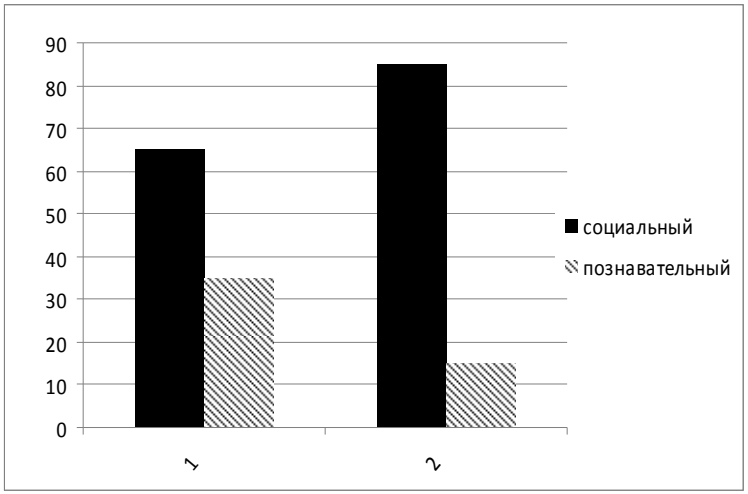


Рис. 1. Определение ведущего мотива учебной деятельности подростков по методике "Мотивация учебной деятельности: уровни и типы " (разработка И. С. Домбровской)

Примечание: 1– девочки; 2 – мальчики

Методика М. Рокича "Ценностные ориентации" достаточна сложна для обработки, так как представляет собой анкету, а не тестовое задание. Мы представили интерпретацию её результатов следующим образом: в таблицах отражены лишь ценности, занимающие 1, 2 и 18 места. Мы считаем это достаточным для критерия определения базовых ориентаций личности. Такой подход реализован как к блоку терминальных (ценности-цели), так и инструментальных (ценности-средства) ценностей. Согласно результатам исследования наиболее часто выбираемыми терминальными ценностями по выборке девочек являются такие, как "счастливая семейная жизнь", "здоровье", "верные друзья", "красота природы и искусства", "материальная обеспеченность". Менее значимыми являются у них "интересная работа", "жизненная мудрость", "счастье других" (табл. 2).

модернизации учебного процесса, позволяет сделать его более мотивированным, развивающим, информативным и динамичным. Эффективность обучения с компьютерной поддержкой в значительной степени зависит от комплекса современных компьютерных программ, которые нашли свое применение в сфере профессиональной деятельности.

Аналогичного мнения придерживается В. В. Протопопова, которая утверждает, что в процессе развития информационного воздействия на мировой общество необходимым является целенаправленная медиаобразовательная подготовка современного педагога, выработка у него навыков восприятия информации, умений конструировать вербальные копии визуальных образов, понимания семантических особенностей информации и применения ее в практической деятельности, и как следствие – повышение информационной компетентности и степени свободы в обращении с информационными потоками [6, с. 285].

Как результат внедрения вышеуказанной концепции, предполагается, что медиаобразованный, медиакомпетентный педагог умеет [3, p. 87]:

- поощрять и развивать у учащихся желание задавать обоснованные проблемные вопросы, связанные с медиапродуктами;
- использовать в преподавании исследовательскую методику, которая предполагает самостоятельный поиск учащимися необходимой медиаинформации и применение знаний, полученных в учебном курсе в новых областях;
- развить способность школьников / студентов использовать разнообразие первичных источников медиаинформации, с целью их дальнейшего исследования и анализа;
- организовать проведение дискуссий, где учащиеся учатся толерантно слушать других и тактично выражать собственные мнения, в том числе о медиатекстах;
- поощрять учащихся размышлять над их собственными медийными опытами.

В. Д. Шарко [9] расширяет данный список необходимых знаний и умений, указывая на то, что для медиакомпетентного учителя существенными для его профессиональной деятельности являются:

- знания психолого-педагогических аспектов информатизации школьного образования (мотивация и учет индивидуальных особенностей учащихся при работе с Интернет-ресурсами, способы активизации познавательной деятельности школьников);
- расширение возможностей предъявления (демонстрации) учебной информации с использованием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и управления работой учащихся в поисковых сетях;
- изменение характера информационного взаимодействия участников учебного процесса;
- обеспечение условий для реализации деятельностного подхода в обучении;
- применение моделей использования средств и ИКТ в учебном процессе, реализация их наиболее перспективных возможностей (обеспечение обратной связи; возможность обработки больших объемов информации за малый промежуток времени; наглядное представление исследуемых объектов, процессов и закономерностей; приемы и передачи данных по сети; архивное

медиакомпетенции, или как ее еще называют медиаграмотности, которая заключается в совокупности мотивов, знаний, умений и возможностей, способствующих подбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных форм, жанров, а также анализу сложных процессов функционирования медиа в обществе» [5, с. 10].

Член Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», основатель развития научного направления «Медиаобразование» И. В. Жилавская под термином «медиаграмотность» понимает «умение анализировать и синтезировать медийную реальность, умение «читать» медиатекст, способность использовать медийную технику, знание основ медиакультуры, то есть, результат медиаобразования» [2, с. 86].

Из вышеприведенных определений содержания термина «медиаграмотность» можно выделить ряд показателей сформированности медиаграмотности человека:

- способность применять информационно-коммуникативную технику в целенаправленной практической деятельности;
- способность критически воспринимать, интерпретировать и растолковывать информацию медиаисточников;
- способность создавать и активно распространять новые медиатексты высокого уровня, способствующие развитию культуры, в целом, и медиакультуры, в частности;
- способность адекватного восприятия функций медиадеятельности в обществе (социокультурная, политическая, идеологическая и т. д.), ее кодовых и репрезентационных систем.

Специалистами Российской академии образования предложен ряд направлений развития системы медиаобразования в обществе. Одной из позиций этих направлений является разработка стандартов профессиональной подготовки медиаработников образовательной области (педагогов и психологов), внедрение специализированных курсов для подготовки и переподготовки специалистов медиаобразовательного профиля на базе высших учебных заведений педагогического и психологического направления. Результатом данной программы на практике должен стать специалист педагогического профиля, способный качественно и эффективно пользоваться медиатехнологиями в профессиональной деятельности. Таким образом, к звену показателей профессиональной компетентности педагога добавляется медиаобразовательная компетентность, как необходимая составляющая его квалификации [2; 8].

Придерживаясь позиции необходимости переквалификации кадров разработана концепция модернизации образования, которая предусматривает переход к гуманистически-инновационной образовательной парадигме, требущая от преподавателей высших учебных заведений подготовки преподавателей нового поколения, которые профессионально ориентируются в образовательных инновациях, обладают современными технологиями преподавания своего предмета, способны к творческому труду, профессиональному развитию и самообразованию. В соответствии с этим, одной из задач профессионального образования является задача подготовки выпускника как объекта педагогической, инновационной деятельности и, непременно, саморазвития. Внедрение мультимедийных технологий в курс изучения специальных дисциплин создает широкий спектр возможностей для

Таблица 2

Обобщённые результаты по методике "Ценностные ориентации" М. Рокича (терминальные ценности) (выборка девочек-подростков)

Ранг / Место	Значимые ценности	%	Менее значимые ценности	%
1	Счастливая семейная жизнь	45,0	Интересная работа	20,0
2	Здоровье	35,0	Жизненная мудрость	15,0
3	Верные друзья	15,0	Счастье других	15,0
4	Красота природы и искусства	10,0		
5	Материальная обеспеченность	10,0		

Среди выбираемых девочками инструментальных ценностей наиболее важными для них оказались такие, как "воспитанность", "жизнерадостность", "самоконтроль", "исполнительность", "чуткость", "независимость", а менее значимыми – "непримиримость к недостаткам других", "высокие запросы", "твёрдая воля" (табл. 3).

Таблица 3

Обобщённые результаты по методике "Ценностные ориентации" М. Рокича (инструментальные ценности) (выборка девочек-подростков)

Ранг / Место	Значимые ценности	%	Менее значимые ценности	%
1	Воспитанность	25,0	Непримиримость к недостаткам других	55,0
2	Жизнерадостность	25,0	Высокие запросы	30,0
3	Самоконтроль	15,0	Твёрдая воля	5,0
4	Исполнительность	10,0		
5	Чуткость	10,0		
6	Независимость	10,0		

Наиболее часто выбираемыми терминальными ценностями среди мальчиков являются "здоровье", "счастливая семейная жизнь", "верные друзья", "материальная обеспеченность", "уверенность в себе", "развлечения". Наименее выбираемые ценности из числа терминальных по выборке мальчиков-подростков: "счастье других", "общественное признание" и "познание" (табл. 4).

Таблица 4

Обобщённые результаты по методике "Ценностные ориентации" М. Рокича (терминальные ценности) (выборка мальчиков-подростков)

Ранг / Место	Значимые ценности	%	Менее значимые ценности	%
1	Здоровье	35,0	Счастье других	30,0
2	Счастливая семейная жизнь	25,0	Общественное признание	15,0
3	Верные друзья	15,0	Познание	10,0
4	Материальная обеспеченность	10,0		
5	Уверенность в себе	10,0		
6	Развлечения	5,0		

Среди выбираемых мальчиками инструментальных ценностей наиболее важными оказались "воспитанность", "независимость", "жизнерадостность", "аккуратность", "ответственность", "честность". Менее значимыми среди инструментальных ценностей у мальчиков оказались "непримиримость к недостаткам других", "высокие запросы", "исполнительность" (табл. 5).

Таблица 5

Обобщённые результаты по методике "Ценностные ориентации" М. Рокича (инструментальные ценности) (выборка мальчиков-подростков)

Ранг / Место	Значимые ценности	%	Менее значимые ценности	%
1	Воспитанность	20,0	Непримиримость к недостаткам других	30,0
2	Независимость	15,0	Высокие запросы	15,0
3	Жизнерадостность	15,0	Исполнительность	10,0
4	Аккуратность	10,0		
5	Ответственность	10,0		
6	Честность	10,0		

Таким образом, наиболее часто выбираемыми терминальными ценностями, как у мальчиков, так и у девочек оказались следующие: "счастливая семейная жизнь", "здоровье", "верные друзья", "материальная обеспеченность". В разряд менее значимых и у мальчиков и у девочек попала ценность "счастье других".

Вместе с тем имеют место незначительные различия в терминальных ценностях мальчиков и девочек. Так, одной из наиболее часто выбираемых

истории и причинах их возникновения, особенностях функционирования [3]. Такие знания позволят человеку свободно ориентироваться в мире информации и избегать возможных негативных воздействий информационной среды. Таким образом, медиаосознанность выступает тезаурусным (теоретическим) компонентом медиакультуры личности. На основе медиаосознанности становится возможным формирование умений специалиста целенаправленно взаимодействовать с современными средствами масс-медиа для выполнения профессиональных или личностных задач, что соответствует второму, деятельностному компоненту его медиакультуры.

В документах ЮНЕСКО [7] отмечается важность предоставления человечеству возможности понимания того, как средства массовой коммуникации используются в социумах. Человек должен уметь анализировать, критически осмысливать, интерпретировать и создавать новые медиатексты. По мнению экспертов ЮНЕСКО, медиаобразование является жизненно необходимым правом человека и должно вводиться в течение всей его жизни.

Британский учений Л. Мастерман [2] обосновывает определение ключевой функции медиаобразования с опорой на теорию критического мышления. Исследователь указывает на то, что медиаобразование внедряется не для оценки творений медиасреды и медиакультуры, а для аналитического осмысления содержания и функционирования средств массовой информации – другими словами, для приобретения медиаграмотности.

Аналогичной точки зрения придерживается и американский ученый Р. Кьюби [1], доказывающий необходимость внедрения медиаобразовательной программы, нацеленной на понимание того, каким образом и с какой целью медиаресурсы отражают реальность, общество и самих людей. Он, как и его предшественники, настаивает на развитии аналитических способностей и критического мышления личности в отношении медиа.

Таким образом, медиаобразование связано как с познанием процесса создания и распространения медиатекстов, так и с развитием аналитических способностей и критического осмысления их содержания. Конечным результатом внедрения медиаобразовательной программы является медиаграмотная личность.

Довольно часто термин «медиаграмотность» используют как синоним таких понятий как «медиаобразование», «критическое видение», «технологическая грамотность», «информационная грамотность», «визуальна грамотность» [2; 5; 7; 8] и т. д. Это связано с недостаточной разработанностью в общеобразовательном пространстве единого понятийно-терминологического аппарата медиапедагогики как методологической основы медиаобразования.

Медиаграмотность представляет собой уровень медиакультуры, который касается умения использовать информационно-коммуникативную технику, выражать себя и реализовывать процесс общения при помощи медиасредств, сознательно воспринимать и критически толковать информацию, отделять реальность от ее виртуальной симуляции, то есть понимать реальность, сконструированную медиаисточниками, осмысливать властные отношения, мифы и типы контроля, которые они культивируют [8].

Авторы учебника для высших учебных педагогических заведений «Медиаобразование и медиаграмотность» В. Ф. Иванов и О. В. Волошенюк отмечают: «Результатом медиаобразования должно быть повышение уровня

Цель статьи – определить содержание и основные компоненты медиаобразовательной компетентности и обосновать её место в структуре профессиональной компетентности учителя.

Изложение основного материала статьи. Учитывая современные требования к переподготовке специалистов, ведущие деятели образования указывают на то, что «… для качественной формы обучения в условиях кредитно-модульной системы возрастает интерес к внедрению новых форм усвоения знаний, новых технологий обучения, с использованием компьютерных технологий в образовании, во время которого вся или большая часть учебных процедур осуществлялась бы с использованием современных информационных или телекоммуникационных технологий» [1, с. 367]. Параллельно с проблемой применения современных инновационных технологий в процессе формирования специалиста возникает проблема его подготовки к целесообразному, компетентному и безопасному использованию этих технологий в профессиональной деятельности. Именно осознанием значимости последней проблемы теоретиками и практиками образовательной деятельности обусловлено возникновение таких терминов как «медиакультура», «медиаосознанность», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакомпетентность» и др.

С развитием средств массовой информатизации происходит образование новых и переорганизация традиционных форм жизнедеятельности человека, возникает новый опыт общения и сосуществования. Как результат, человек оказывается в так называемом медиапространстве – определенной среде, которая, по мнению В. А. Ильганаевой [4], состоит из инфотехносферы, семиосферы и эниосферы. Под инфотехносферой исследовательница понимает среду технических средств воспроизведения глобальных информационных циклов, или среду коммуникационных связей и обращения документированной, любой структурированной электронной информации и формализованных знаний. Семиосфера является средой сигналов, или средой ментальных структур; эниосфера – средой энергоинформационных, духовных субстанций.

Поскольку медиапространство является средой многомерной и многофункциональной, перед человеком встает необходимость ориентироваться в ней таким образом, чтобы целенаправленно и грамотно использовать все её ресурсы и средства в личностной и профессиональной жизни. Именно это является главным показателем владения личностью таким феноменом как медиакультура. Медиакультура выступает новейшей составляющей культуры вообще, под которой понимают совокупность материальных и интеллектуальных ценностей человечества, способствующих формированию общественного сознания и процесса социализации личности [8]. Это своего рода совокупность информационно-коммуникационных средств, функционирующих в обществе, знаковых систем, элементов культуры коммуникации, поиска, сбора, производства и передачи информации, а также культуры ее восприятия социальными группами и социумом в целом [8]. В более узком смысле, медиакультура является способностью человека целенаправленно взаимодействовать со средствами масс-медиа и осознавать себя частью информационной среды.

Приобретение подобной способности невозможно без медиаосознанности человека, а именно наличия знаний о средствах массовой коммуникации,

ценностей у девочек является "красота природы и искусства", у мальчиков – "уверенность в себе", "развлечения". Различия в менее значимых ценностях следующие: девочки чаще всего относили к ним такие, как "интересная работа", "жизненная мудрость", мальчики – "общественное признание" и "познание".

Наиболее часто выбираемыми инструментальными ценностями как мальчиками, так и девочками являются "воспитанность", "жизнерадостность", "независимость". Среди менее выбираемых ценностей – "непримиримость к недостаткам других", "высокие запросы".

В выборе инструментальных ценностей имеют место следующие различия: девочки чаще всего выбирали "самоконтроль", "исполнительность", "чуткость"; мальчики – "аккуратность", "ответственность", "честность". Среди менее значимых ценностей по выборке девочек оказалась "твёрдая воля", по выборке мальчиков – "исполнительность". Данная ценность, попавшая в разряд менее выбираемых ценностей у мальчиков, является значимой ценностью девочек.

По результатам методики Дж. Ньюттена "Метод мотивационной индукции" у большинства девочек подросткового возраста ведущими мотиваторами являются "саморазвитие" и "учебная деятельность" (результаты представлены в табл. 6 и рис. 2).

Таблица 6

Обобщённые результаты методики "Метод мотивационной индукции" Дж. Ньюттена (девочки) (в %)

Ведущие мотиваторы					
Саморазвитие	Учебная деятельность	Друзья	Активность в целом	Семья	Контакт с другими
40,0	30,0	10,0	10,0	5,0	5,0

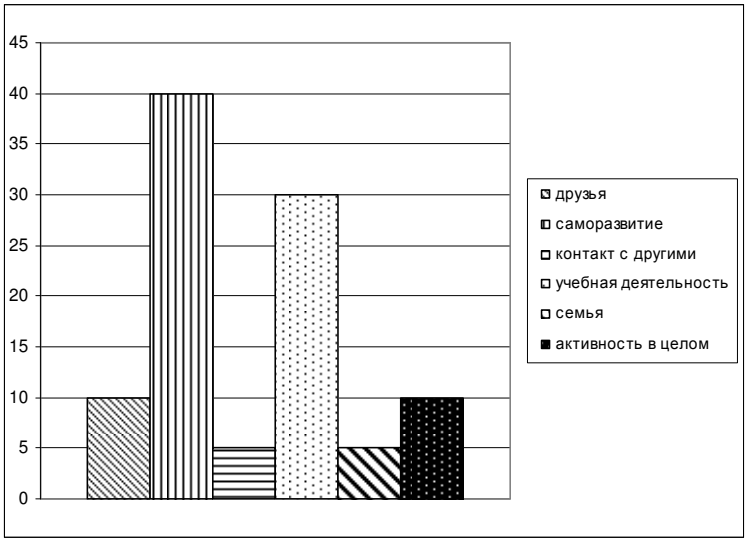


Рис. 2. Определение ведущего мотиватора по методике "Метод мотивационной индукции" Дж. Ньюттена (девочки) (в %)

В отличие от девочек у мальчиков ведущими мотиваторами оказались "саморазвитие" и "активность" (результаты представлены в табл. 7 и рис. 3).

Таблица 7

Обобщённые результаты методики "Метод мотивационной индукции" Дж. Ньюттена (мальчики) (в %)

Ведущие мотиваторы							
Самораззвитие	Активность в целом	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность	Открытое настоящее	Родители	Аспекты личности	Активный отдых
35,0	30,0	15,0	10,0	5,0	5,0	5,0	5,0

Педагогика

УДК 371.134:8:316.774

аспирант кафедры методик начального и дошкольного образования
Овсянникова Кристина Юрьевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(г. Евпатория)

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И ЕЁ МЕСТО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу содержательных компонентов медиаобразовательной компетентности как необходимой составляющей современного специалиста. Автор определяет необходимость формирования медиаобразовательной компетентности для повышения уровня профессиональной компетентности работника образовательной сферы.

Ключевые слова: медиакультура, медиаобразовательная компетентность, медиаграмотность, профессиональная компетентность.

Annotation. This article contains the analysis of the substantial constituents of mediaeducational competence as an essential component of a modern specialist. The author justifies the necessity of forming mediaeducational competencies to improve the professional competence of the employees in the sphere of education.

Keywords: media culture, mediaeducational competence, media literacy, professional competence.

Введение. Согласно содержанию государственных нормативных документов высшего образования РФ (Законы РФ «Об образовании», «О средствах массовой информации», Манифест Российской ассоциации электронных коммуникаций «Российский интернет в XXI веке: безопасность детей», Декларация Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и координационного совета Всероссийской конференции по медиаобразованию), главной проблемой современных высших учебных заведений является подготовка компетентного специалиста высокого уровня квалификации, способного к конкурированию на рынке труда и востребованного современным обществом. Все это требует переосмысления основ традиционных форм обучения с последующей акцентуацией на применение инновационных технологий, которые должны обеспечить формирование высокого уровня профессионализма в первую очередь будущих работников образовательной сферы с учётом нового компонента – медиаобразовательной компетентности. Для осуществления вышеуказанной задачи необходимым является изучение структурных компонентов понятия «медиаобразовательная компетентность», что обусловило выбор темы статьи и составило её актуальность.

программах, но на практике их не применяют, т.к. во-первых, это требует расширения штата и повышения уровня компетенции сотрудников, что предполагает материальные затраты.

В последние годы в нашей стране активно развивается система центров социальной помощи и других учреждений социального обслуживания. В данных учреждениях в штатном расписании прописана должность специалиста социальной работы. Непосредственно помощь женщинам, подвергшимся насилию оказывают центры социальной помощи семье и детям. Кроме того, могут функционировать учреждения социальной помощи, созданные на вневедомственной основе (например, кризисный центр для женщин с телефоном доверия, в том числе зарубежными организациями либо с их помощью, конфессиями, частными и общественными организациями).

Вывод. Таким образом, специализированные учреждения предоставляют помощь женщинам в различных ситуациях в таких формах как: индивидуальное консультирование, позволяющее более полно концентрироваться на личной жизни; группы поддержки; тренинги уверенности в себе, безопасного поведения, самообороны; телефон доверия и другие. Специалистами центров проводится не только реабилитационная работа, но также профилактика и социальный патронаж, что позволяет решать проблему насилия над женщинами комплексно.

Литература:

1. Билиннис А. А. Анализ проблем женщин, обращающихся в службу «телефон доверия». – М.: Здоровье, 2007. – 216 с.

2. Бибикова Е. Ю. Особенности работы с женщинами-жертвами домашнего насилия в приюте кризисного центра (методическое пособие) / Е. Ю. Бибикова – Алматы, 2002. – 48 с.

3. «Декларация об искоренении насилия в отношении женщин» от 1993 г.

4. Материалы сайта: http://familyhelp.at.ua/index/centre_info/0-2

5. Материалы сайта: http://www.sevmama.org/person

6. Микова, В.Д. Насилие в семье - как бороться с ним государству. / В.Д. Микова. - М.: Глас, 2005. – С.76-80

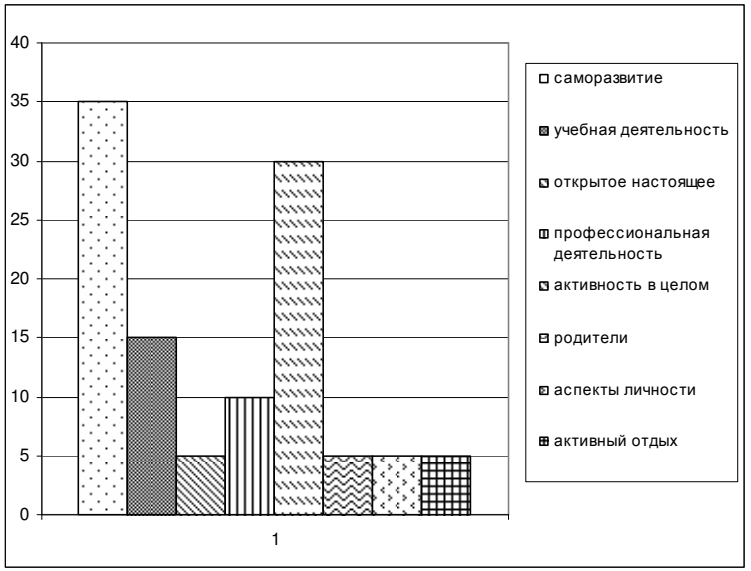


Рис. 3. Определение ведущего мотиватора по методике "Метод мотивационной индукции" Дж. Ньюттена (мальчики) (в %)

По результатам методики "Мотивация аффилиации" М. Ш. Магомед-Эминова, диагностирующей два обобщённых устойчивых мотиватора, входящих в структуру мотивации аффилиации, – стремления к принятию и страха отвержения, получены следующие данные: страх отвержения наиболее развит у девочек (85 %), чем у мальчиков (40 %), в то время как мотивация аффилиации развита больше у мальчиков (60 %), чем у девочек (15 %) (табл. 8, рис. 4).

Таблица 8

Обобщённые результаты методики "Мотивация аффилиации" М. Ш. Магомед-Эминова (в %)

Выборка	Мотиваторы	
	Аффиллиация	Страх отвержения
Девочки	15,0	85,0
Мальчики	60,0	40,0

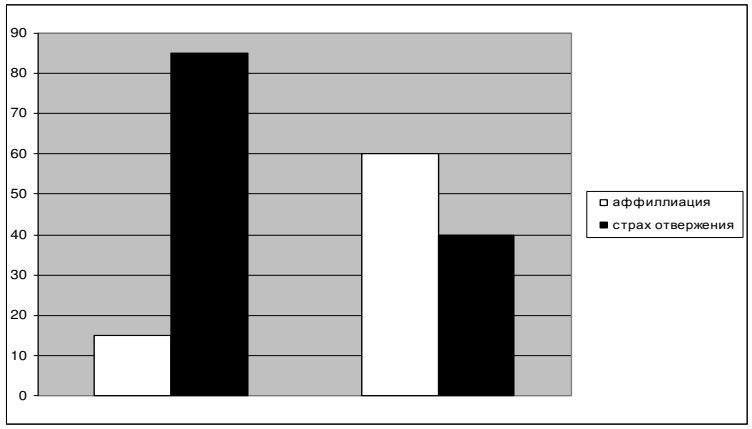


Рис. 4. Определение устойчивого мотиватора, входящего в структуру мотивации аффилиации по методике "Мотивация аффилиации" М. Ш. Магомед-Эминова (в %)

Примечание: 1– девочки; 2 – мальчики

Анализируя полученные результаты, можно говорить о гендерных особенностях личности (маскулинности и фемининности), которые определяют соответствие собственному психологическому полу, гендерно-ролевым нормам и стереотипам, типичным для мужчин и женщин формам поведения, стилям жизни, способам самореализации. Так как традиционно маскулинными качествами являются интеллект, независимость, активность, сила, авторитарность, агрессивность, сдержанность в эмоциональных проявлениях, склонность к риску, способность к достижениям, то преобладание мотивации аффиллиации над страхом отвержения не случайно у мальчиков. Типичными феминными качествами являются эмоциональность, мягкость, слабость, заботливость, консервативность, практичность, интуитивность, сензитивность, эмпатийность, коммуникативность. Таким образом, высокие показатели по шкале "страх отвержения" обусловлен гендерными характеристиками личности. Также низкие показатели по шкале "мотивация аффиллиации" могут свидетельствовать о наличии у данных испытуемых внутреннего дискомфорта, напряженности, так как страх отвержения препятствует удовлетворению потребности быть в обществе других людей.

Результаты методики Д. А. Леонтьева "Тест смысложизненных ориентаций" представлены в табл. 9 и на рис. 5.

жизненных обстоятельствах, проводится на основании их заявления или по письменному направлению центров социальных служб для семьи, детей и молодежи Автономной Республики Крым при наличии паспорта или другого документа, удостоверяющего личность. Зачисление лиц и оказание им необходимой помощи осуществляется центром круглосуточно. Максимальный срок пребывания лиц в центре составляет 90 дней [4].

В центр не принимаются лица, находящиеся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения; с симптомами болезни в острый период или в период обострения хронических заболеваний; психически больные.

Цент проводит мероприятия по предупреждению торговли женщинами и предупреждению насилия путем активизации общественного мнения через проведение информационных и образовательных кампаний, повышение правовой культуры женщин, а также юридическая помощь женщинам, которые оказались в кризисной ситуации.

В случае опасности для жизни и здоровья женщины могут использоваться приюты-стационары, кризисные центры, убежища с комплексом своих социальных услуг. Острые экономические затруднения дают право женщине обращаться за адресной социальной или экстренной помощью. Поддержание социального функционирования может обеспечиваться социально-психологической реабилитацией и поддержкой женщин в трудной жизненной ситуации, мероприятиями по переподготовке или переобучению их более нужным профессиям, консультациями или иной правовой помощью для защиты их прав.

Защита от насилия может проходить как в условиях стационарного наблюдения, так и с помощью нестационарных учреждений. Работа нестационарных учреждений сочетает, как правило, деятельность правоохранительных органов и учреждений социального обслуживания. Первые пресекают насилие, вторые оказывают реабилитационную, юридическую и иные виды помощи его жертвам.

Важно, чтобы деятельность данных организаций не нарушала права женщин, помогать которым они призваны, была прозрачна для контроля в плане содержания и методов работы, а также была информационно доступна всем нуждающимся в ней. Надо отметить, что деятельность социальных организаций и кризисных центров должна быть направлена на решение проблем женщин - жертв насилия.

Создание и функционирование этих организаций является необходимым условием существования любого цивилизованного общества. Задачами центров для женщин, испытывающих насилие, являются: оказание социальной, психологической, юридической и иной помощи; социальная реабилитация членов семьи; оказание помощи в разрешении конфликтных ситуаций в семье, осуществление социального контроля над поведением членов семьи, совершивших насилие в семье; предоставление убежища пострадавшим от насилия членам семьи.

Если рассматривать опыт зарубежных кризисных центров, то основной их спецификой является применение различных программ, направленных на комплексную реабилитацию женщин, например работа с семьей, работа с насильником, как отдельное направление реабилитации. Как показывает практика, сотрудники центров экстренной социально-психологической помощи Республики Крым достаточно широко осведомлены об этих

месяцев, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах, угрожающих выполнению материнских обязанностей по уходу, воспитанию и содержанию новорожденных детей.

Клиенты центра - это одинокие матери с детьми, несовершеннолетние беременные женщины, воспитанницы детских домов из числа детей-сирот, детей, лишенных родительского попечения, беспризорные женщины с новорожденными детьми, женщины, пострадавшие от насилия в семье, женщины с детьми без жилья, работы, проживающие в аварийных помещениях, ВИЧ-инфицированные беременные женщины и женщины, оказавшиеся в тяжелом материальном положении. В центр обращаются женщины оказавшиеся в сложных жизненных обстоятельствах (как правило, основные причины: нет жилья, аварийное состояние дома, нет воды-света, конфликты с родственниками и мужьями). К сожалению, часто жильцами центра становятся бывшие воспитанницы детских домов, которым некуда идти со своими детьми [4].

Приоритетным направлением деятельности центра является предупреждение социального сиротства, отказа матерей от новорожденных детей, внедрение новых социальных форм.

Крымское республиканское заведение Центр социально-психологической помощи Джанкойского района с. Изумрудное, учреждение, которое оказывает социальные услуги лицам, оказавшимся в сложных жизненных обстоятельствах.

Центр предоставляет неотложные психологические, социально-бытовые, социально-педагогические, социально-медицинские, социально-экономические, информационные и юридические услуги, услуги по трудоустройству лицам, находящимся в сложных жизненных обстоятельствах, для содействия их скорейшему возвращению к нормальным условиям жизнедеятельности.

Сферами деятельности центра является:

- оказание помощи лицам (в том числе с детьми), находящимся в сложных жизненных обстоятельствах (в частности, пострадавшим от стихийных бедствий, совершенных относительно них преступлений, насилия в семье);
- предоставляет лицам, которые приняты в Центр, временный приют и обеспечивает их питанием;
- психодиагностика с целью психологической реабилитации и адаптации;
- обеспечение реализации прав детей, молодежи, семьи в обществе, консультации по вопросам воспитания детей, содействует гармоничному развитию личности, их социальному патронажу;
- лечебно-оздоровительные мероприятия, первая неотложная помощь в случае несчастного случая;
-поиск доноров для предоставления гуманитарной помощи;
- защита прав и интересов личности, помощь в оформлении правовых документов;
- информирование о режиме работы заведений социального направления, здравоохранения, образования, центра занятости, органов исполнительной власти Республики Крым и органов местного самоуправления.

Центр осуществляет свою деятельность на принципах защиты прав человека, гуманности, законности, доступности услуг, конфиденциальности, уважения к личности. Зачисление в центр лиц, находящихся в сложных

Таблица 9

Обобщённые результаты методики "Тест смысложизненных ориентаций" Д. А. Леонтьева (жизненные цели) (в %)

Выборка	Осмысленность жизненных целей
Девочки	60,0
Мальчики	30,0

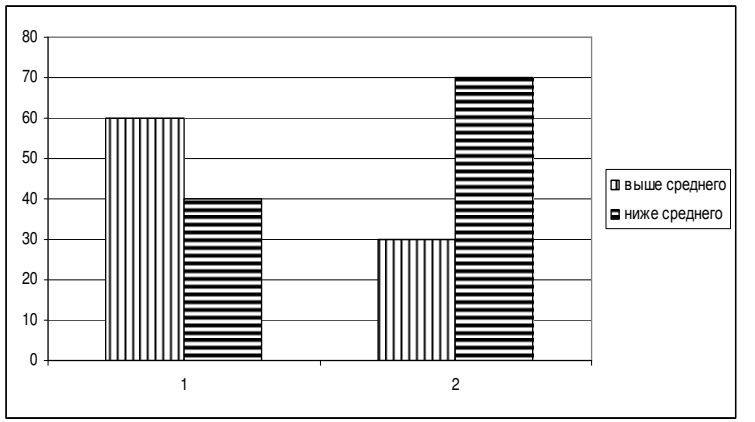


Рис. 5. Определение жизненных целей по методике "Тест смысложизненных ориентаций" (Д. А. Леонтьев)

Примечание: 1– девочки; 2 – мальчики

Согласно результатам, представленным в табл. 9 и на рис. 5, можно говорить о наличии в жизни девочек целей в будущем (60 %), которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. У мальчиков же, наоборот, низкие баллы по осмысленности жизненных целей (30 %), что может свидетельствовать о том, что данные испытуемые относятся к той категории людей, которые живут сегодняшним или вчерашним днем.

Степень общей осмысленности жизни также различна: у девочек – выше среднего (75 %), у мальчиков – ниже среднего (45 %). Результаты определения общей осмысленности жизни представлены в табл. 10 и на рис. 6.

Таблица 10

Обобщённые результаты методики "Тест смысложизненных ориентаций" (жизненные цели) Д. А. Леонтьева (в %)

Выборка	Общая осмысленность жизни
Девочки	75,0
Мальчики	45,0

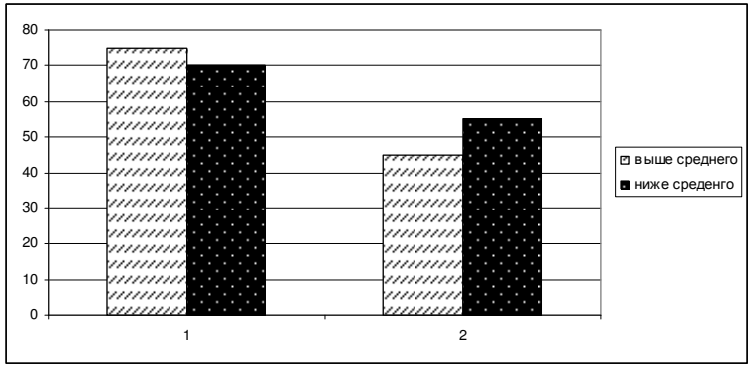


Рис. 6. Определение общей осмысленности жизни по методике "Тест смысложизненных ориентаций" (Д. А. Леонтьев) (в %)

Примечание: 1– девочки; 2 – мальчики

Результаты методики "Тест мотивации достижения" (М. Ш. Магомед-Эминов), представлены в табл. 11 и рис. 7, из которых следует, что доминирующим мотивом у девочек является мотив "избегания неудач" (80 %) при мотиве достижения успеха 20 %. У мальчиков также ведущий мотив "избегание неудач" (60 %), однако при этом мотив достижения успеха – 40 %, что больше, чем у девочек. Это может быть результатом навязывания типично мужских и типично женских жизненных ролей и стереотипов. Например, мужчинам, чаще всего приписывается предприимчивость, решительность, настойчивость, потребность в достижении цели, нонконформизм, жажда приключений, отвага, самоконтроль, уверенность в своих силах, стремление к оригинальности, умение делать бизнес; женщинам – пассивность, нерешительность, осторожность, забота о соблюдении норм, конформизм.

Важной задачей специалиста является эмоционально-положительное расположение клиентки к себе. В ходе консультации специалисты используют следующие методы работы: наблюдение, тестирование, внушение, убеждение, информирование, метод художественных аналогий, мини-тренинг, и др. Полученные данные фиксируются в документации.

«Телефон доверия» является специфическим видом консультативной деятельности экстренной психосоциальной помощи. Консультирование, позволяет женщинам, перенесшим насилие и не решающимся обратиться за помощью напрямую к специалисту-консультанту или не имеющим такой возможности, получать психологическую поддержку, а также рекомендации по волнующим их проблемам. Особенностью телефонного консультирования является принцип анонимности, который формирует у женщины фантазийный образ консультанта [1].

Заслуживает внимания деятельность Севастопольского центра социально-психологической помощи. Центр предоставляет комплексную социально-психологическую помощь и временный приют (до 90 суток) жителям Севастополя, оказавшимся в сложной жизненной ситуации.

Клиентами центра могут стать лица, имеющие севастопольскую регистрацию от 18 до 45 лет (имеющие несовершеннолетних детей без ограничений по возрасту). Клиентами могут стать:

1. женщины, подвергшиеся психофизическому насилию в семье и в обществе;
2. жертвы торговли людьми;
3. жители города, с которыми произошло бедствие, несчастный случай (пожар, наводнение, другие экстремальные ситуации) при наличии договора (плана работы) с районной городской государственной администрацией;
4. жертвы экономических махинаций – продажа собственного жилья и лишение путем обмана места жительства;
5. матери-одиночки, которые по семейным обстоятельствам не имеют возможности проживания в семьях, и которых жизненные обстоятельства заставляют отказаться от новорожденного, но они хотят быть вместе с ребенком;
6. сироты – воспитанники детских домов, ПТУ, достигшие совершеннолетия, которые обучались в специальных учреждениях и не имеют постоянного места жительства;
7. лица, попавшие в кризисную ситуацию, в результате которой нуждаются во временном жилье (посттравматический синдром, тяжёлый развод, кризис в семейных отношениях и др.)

Центр работает в консультационном режиме (без обеспечения временным приютом). Ведутся психологические консультации жителям города, желающим получить профессиональную психологическую поддержку.

В центр не принимаются лица, находящиеся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, с явными признаками болезни, в остром периоде или в период обострения хронических заболеваний; психически больные и лица, совершившие правонарушения.

Не менее значимым специализированным учреждением помощи женщинам является «Севастопольский социальный центр матери и ребенка» предназначенный для временного пребывания женщин на седьмом-девятом месяце беременности, матерей с новорожденными детьми до восемнадцати

Специалист по социальной работе оказывает экстренную и комплексную социальную помощь (срочная экономическая помощь, содействие в получении юридических, медицинских услуг) женщинам, перенесшим насилие. Осуществляет социальный патронаж, как самой клиентки, так и ее семьи. В центрах с женщинами работают над укреплением психофизического здоровья, путем профессионального использования специальных методов и приемов оказания психотерапевтической помощи; проводятся диагностические исследования, намечается план работы с клиентом, организуется сопровождение, осуществляется консультативная работа, организуются «группы взаимопомощи», состоящие из 5-7 женщин, подвергшихся домашнему насилию, проводятся тренинги.

Женщины, столкнувшиеся с проблемой домашнего насилия, имеют возможность лично обратиться за помощью или же могут быть выявлены через учреждения и ведомства социальной сферы (поликлиники, ЖЭКи), при содействии знакомых, друзей, родственников.

После обращения женщины за помощью она уже является клиентом учреждения социальной защиты, состоящим на учете, а полученные от нее сведения заносятся в банк данных.

Следующим этапом работы по данной проблеме, является оказание комплексной помощи женщинам - жертвам домашнего насилия. Эта помощь отличается своей многофункциональностью, предполагающей взаимодействие специалистов кризисного отделения различного профиля: психолога, специалистов по социальной работе, психотерапевта, юриста [6].

Юрист, в ходе консультаций, помогает найти выход из сложившейся ситуации, например, правильно оформить заявление в суд, прокуратуру, обжаловать неправомерные действия обидчика. Психолог осуществляет психологическую помощь (консультирование, диагностика). Организует и проводит психокоррекционные и реабилитационные занятия с женщинами, оказавшимися в ситуации домашнего насилия [2].

Главная цель вмешательства специалистов в сложившуюся ситуацию заключается в предоставлении всей необходимой информации и поддержки для того, чтобы женщина приняла решение наметить возможные пути выходов из ситуации, научить противостоять агрессору, помочь раскрыть свой собственный потенциал.

Специалисты различных центров в своей работе с женщинами – жертвами насилия используют самые различные формы и методы работы. Среди них: беседа, консультация, «телефон доверия», социальный патронаж, тренинги, «группы взаимопомощи и самопомощи », психодрама, клубные объединения.

Наиболее распространенной формой работы с женщинами является консультирование. В процессе консультации изучается проблема, и предлагаются различные варианты ее решения. Результат работы во многом зависит от достижения взаимопонимания между консультантом и консультируемым. Во время консультации позиция консультанта не должна противоречить взглядам клиента, а также должна присутствовать наглядная демонстрация клиенту, что ожидаемые от него действия, должны способствовать, и соответствовать удовлетворению его потребностей и интересов, так как, при равных условиях, люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоциональное положительное отношение, и отвергают позицию того, к кому испытывают отрицательные эмоции.

Таблица 11

Обобщённые результаты методики "Тест мотивации достижения" Д. А. Леонтьева (в %)

Выборка	Мотиватор	
	Достижение успеха	Избегание неудач
Девочки	20,0	80,0
Мальчики	40,0	60,0

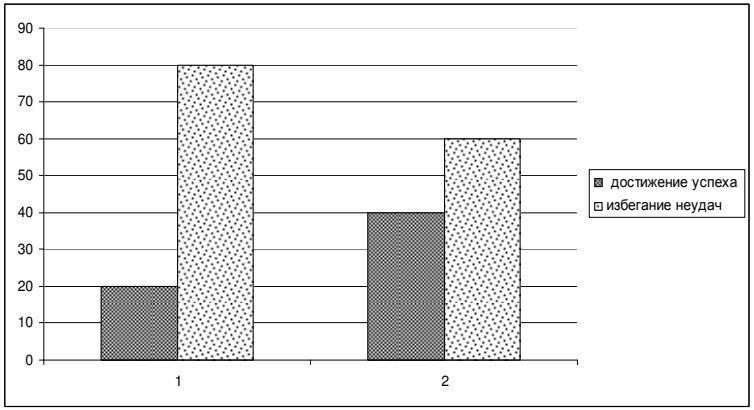


Рис. 7. Определение мотивации достижения по методике "Тест мотивации достижения**" (М. Ш. Магомед-Эминов)**

Примечание: 1– девочки; 2 – мальчики

Выводы. Для мальчиков и девочек подросткового возраста важными ценностями-целями являются здоровье, счастливая семейная жизнь, материальная обеспеченность, друзья, саморазвитие. В перечень указанных терминальных ценностей мальчики добавляют развлечения. По сравнению с ними девочки более ориентированы на учёбу (35 % против 15 %). К тому же у девочек осмысленность жизненных целей выше, чем у мальчиков. Для подростков того и другого пола необходимым является удовлетворение их желания быть принятыми социумом, сообществом подростков и взрослых (у мальчиков потребность быть в обществе других людей выше, чем у девочек). Наряду с этим подростки переживают страх отвержения (у девочек он выше, чем у мальчиков и составляет 85 %). Как социально желательные и мальчики и девочки-подростки отмечают такие качества, как воспитанность, исполнительность, аккуратность и соответственно ориентируются на них. Для вхождения в круг сверстников важными, по мнению подростков, является наличие таких качеств, как жизнерадостность, независимость. Девочки отмечают также чуткость, а мальчики – уверенность в себе.

Таким образом, в мотивационно-ценностной сфере подростков имеют место различия, связанные с принадлежностью к определённому гендеру.

Литература:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.; Т. 2. – 320 с.

3. Ходырева Н. В. Гендер в психологии: история, подходы, проблемы // Вестник СПб ун-та. – 1998. – Сер. 6, вып. 2. – С. 73-84.

4. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности: Пер. с англ. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 592 с.

Психология

УДК 159.964.9

аспирант кафедры психологии Некрут Татьяна Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СВЯЗЬ АКМЕОЛОГИИ С ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЕЙ

Аннотация. В статье представлен материал по акмеологии, обозначены проблемы данной отрасли науки и перспективы развития. Освещая проблему взаимосвязи акмеологии и практической психологии сделан вывод об «акме» как многовершинном феномене, то есть процесс, в котором изучение условий достижения одного «пика» может помочь раскрыть возможности достижения следующего. «Акме» как многовершинный феномен представлен с позиций психодинамической теории, разработанной академиком НАПН Украины Т. С. Яценко, и рассматривается не как «скачок», а как прогрессивный динамизм в развитии.

Психодинамическое подход обусловливает новый взгляд на феномен «акме» и дает возможность расширить его, применить и к другим периодам жизни субъекта, а не только к возрастной зрелости. Уделено особое внимание раскрытию аспектов, которые сближают акмеологию с практической психологией.

Ключевые слова: акме, акмеология, метод активного социально-психологического познания, психодинамическая теория.

Annotation. The article presents data on acmeology are indicated problems of this branch of science and development prospects. Highlighting the problem of the relationship Acmeology and practical psychology concluded that «acme» as MNV phenomenon, ie, a process in which the study of the conditions for reaching a «peak» may help to reveal the possibility of reaching the next. «Acme» as MNV phenomenon is presented from the perspective of psychodynamic theory, developed by Academician NAPS Ukraine TS Yatsenko, and is not seen as a «leap», and as a progressive dynamism in development.

Psychodynamic approach leads to a new perspective on the phenomenon of «acme» and makes it possible to extend it to apply to other periods of life of the

проанализировать опыт работы специализированных учреждений по оказанию помощи женщинам, подвергшимся насилию.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в социально-педагогической и психологической литературе не существует общепринятого определения термина «семейное насилие». Так, в словаре С.И. Ожегова – «насилие» - это применение физической силы к кому – либо; принудительное воздействие на кого – либо; притеснение, беззаконие. Декларация об искоренении насилия в отношении женщин, принятая ООН в 1993 году определяет «насилие в отношении женщин» как действия, включающие «любой акт насилия, совершенный на основании полового признака, который причиняет или может причинить физический, половой или психологический ущерб или страдания женщинам, а также угрозы совершения таких актов, принуждения или произвольное лишение свободы, будь то в общественной или личной жизни [3].

Методы и формы реабилитационной работы с женщинами в специализированных учреждениях строятся так, чтобы дать ей возможность понять, что никто не старается преуменьшить значения ее трудностей и проблем, но именно разрешая эти проблемы, ей необходимо находить ресурсы для улучшения своего положения. В работе с женщинами, испытывающими домашнее насилие, выделяются три группы задач по: их спасению, поддержанию социального функционирования, социальному развитию.

Учреждения системы помощи пострадавшим от семейного насилия являются важной составляющей улучшения положения женщин.

К специализированным учреждениям социального обслуживания относятся:

2) консультативно-профилактические центры (кризисные центры);
3) центры социальной помощи семье и детям;
4) социальные приюты для детей и подростков;
5) социальные гостиницы для пострадавших от насилия (убежища);
6) центры социального обслуживания пожилых людей, инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (отделения дневного пребывания);
7) социально-реабилитационные центры для детей и иных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья;
8) предприятия и учреждения милосердия (хосписы).

Главной целью деятельности данных учреждений является оказание специализированной, комплексной помощи (психологической, социально-медицинской, юридической, педагогической и др.) людям, находящимся в кризисном и опасном, для физического и душевного здоровья, состоянии или подвергшихся насилию.

Приоритетными направлениями деятельности таких учреждений считаются:

- выявление женщин, подвергшихся насилию и остро нуждающихся в незамедлительной помощи и поддержке;
- создание банка данных женщин, находящихся в социально-опасном положении; социальный патронаж граждан данной категории;
- оказание квалифицированной консультативной помощи; реализация реабилитационных мероприятий с женщинами, подвергшихся домашнему насилию и сопровождение женщин в постреабилитационный период [1].

М.: Знание, 1979. – 156 с.

7. Румянцева Н. Ю. Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников / Н. Ю. Румянцева. – М.: Просвещение, 2001. – 234 с.

8. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. – М.: Учпедгиз, 1965. – 183 с.

9. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 2005. – 356 с.

Педагогика

УДК 37.013:42

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

АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ НАД ЖЕНЩИНАМИ

Аннотация Статья посвящена анализу опыта работы специализированных центров для женщин, пострадавших от насилия в семье. Рассмотрен опыт деятельности кризисных центров Р Крым.

Ключевые слова: Женщины, пострадавшие от насилия, центры, насилие.

Annotation. This article analyzes the experience of specialized centers for women victims of domestic violence. The experience of crisis centers P Crimea.

Keywords: Women victims of violence, centers, violence.

Введение. В новых социально-экономических условиях изменилось положение женщины в семье. Это вызвано тем, что многие женщины попали в сильную экономическую зависимость от мужчин в семье, нерешены жилищные проблемы молодых семей, отсутствует постоянная работа и т.д. На сегодняшний день в Крыму функционирует комплекс кризисных центров и отделений социально-реабилитационных центров, куда женщина может обратиться в трудной жизненной ситуации. Главная цель деятельности данных учреждений это оказание комплексной помощи, специализированной (социально-медицинской, информационной, психологической, юридической) женщинам, находящимся в кризисном состоянии или подвергшихся насилию.

Исследование социально - педагогического аспекта проблемы насилия в семье представлено в немногочисленных работах Н. Щербака, В. Ролинского. Проблему семейного насилия исследователи в своих исследованиях поднимают такие ученые как Т. Забелина, Ю. Платонов, Н. Шведова. Возможности применения социально - педагогической реабилитации женщин, пострадавших от насилия в семье, рассматривала Г. Лактионова.

Формулировка цели статьи. В последние годы в нашей стране активно развивается система центров социальной помощи и других учреждений социального обслуживания, поэтому мы считаем, что необходимо

subject, not only to the age of maturity. Paying particular attention to aspects of the disclosure that bring acmeologists practical psychology.

Keywords: acme, acme psychology, the method of active social-psychological knowledge, psychodynamic theory.

Введение. Развитие акмеологии как науки, занимающейся описанием, систематизацией и анализом творчества в единении с профессиональным мастерством, сегодня приобретает особую важность. Наряду с прогрессивными изменениями в обществе и психике людей, наблюдается рост деструктивных образований в различных сферах жизни, а также в психике. На наш взгляд, оптимизация ситуации возможна с позиции акмеологии в контексте применения методов групповой психокоррекции, в частности – метода активного социально психологического познания, разработанного академиком НАПН Украины Т. С. Яценко.

Формулировка цели статьи. Проанализировать понятие «акме», обозначить проблемы акмеологии, как науки и перспективы ее развития. Раскрыть аспекты, сближающие акмеологию с практической психологией. Представить пути приближения к вершинам профессионального совершенства – «акме» с позиций психодинамической теории.

Изложение основного материала. Наука о высоких достижениях в области профессионального мастерства получила название «акмеология» [4]. Предпосылки появления акмеологии – науки о факторах, приводящих к достижению вершин профессионализма в различных сферах деятельности, создавались на протяжении всей истории развития общества. Их можно найти также в истории религии, об этом свидетельствую понятия «агиология», «агиография».

Термин «акмеология» был введен Н. А. Рыбниковым, который пытался обобщить основные идеи В. М. Бехтерева. Однако по-настоящему идеи В. М. Бехтерева нашли развитие в трудах Б. Г. Ананьева, который по сути заложил основы современной науки акмеологии. Он на практике доказал правильность и парспективность изучения человека как целостности. В данном феномене целостности Б. Г. Ананьев выделил важные взаимосвязанные микрохарактеристики – индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность [2].

Последователи и ученики акмеологической школы Б. Г. Ананьева разработали и успешно применяют акмеологический подход в исследовании проблем профессиональной деятельности, личностного развития и творческой самореализации, оптимизации различных сторон социальной практики [1]. Центральным объектом акмеологического исследования выступает социальный субъект, как целостный феномен на этапе его зрелости. Б. Г. Ананьев же выстроил систему наук о человеке в такой последовательности: эмбриология человека, физиология ребенка, педиатрия, педагогика, акмеология, геронтология [2, с. 80].

Акмеология – наука о развитии людей под влиянием образования . Зрелый человек сохраняет творческое долголетие под влиянием самообразования [2]. Таким образом, предмет акмеологии – становление человека, как профессионала, закономерности, условия и факторы, способствующие или создающие препятствия самореализации его творческого потенциала на пути к высоким достижениям (вершинам).

Предметом акмеологических исследований образования стали зависимости между уровнем продуктивности обучения конкретным дисциплинам и субъективными и объективными факторами, способствующими или препятствующими достижению результатов в подготовке специалистов различных профилей. Предметом же акмеологии послевузовского образования являются закономерности, факторы, условия и стимулы совершенствования, коррекции и реорганизации профессиональной деятельности в направлении обеспечения ее высоких результатов [9].

Акмеология по своему общенаучному статусу в методологическом плане является современной комплексной наукой, которая познает закономерности такой сферы реальности, что не находит отражения ни в каких других существующих науках. Если предметом акмеологии считать достижение вершин профессионального мастерства человека, то окажется, что указанная отрасль человековедения не исследуется даже теми дисциплинами, которые к ней наиболее близки: социологией, физиологией, психологией труда, психологией творчества, возрастной психологией и др.

Акмеологию можно отнести к прикладной дисциплине в связи с тем, что она разрабатывает практически сориентированные технологии (на базе установленных закономерностей), которые имплицитно присутствуют в психологических методах и процедурах. Особенно это касается методов практической психологии, в частности групповой психокоррекции. Их можно отнести к акмеологическим методам и технологиям, так как они призваны обеспечивать диагностику, коррекцию, развитие. Собственно акмеологические технологии направлены на культивирование рефлексивно-творческих способностей, обеспечивающих саморазвитие профессионального мастерства. В акмеологии очень четко и многообразно проявляется гуманитарная ориентация, ведь она принадлежит к наукам о человеке. Предпосылки формирования профессионализма исследовались психологами, социологами, педагогами, однако поставленный акцент именно на изучение достижения мастерства, на культивирование его вершинных «акме-форм» привел сначала к порождению этой же акмеологической проблематики и только потом – к оригинальным технологиям, которые, в свою очередь, меняют акценты в сфере профессиональной подготовки кадров и в системе непрерывного образования [6]. В акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей будущих специалистов и совершенствование их квалификации [4].

Акмеология имеет различные аспекты: возрастной, образовательный, профессиональный, креативный, однако системообразующим является рефлексивный аспект, связанный с самосознанием личности, с «Я» субъекта, с пониманием партнеров по коммуникации в профессиональной деятельности.

В целом проблемы акмеологии в образовании касаются закономерностей адаптации выпускников общеобразовательных школ в учебных заведениях с профессиональной направленностью; динамики успеваемости и мотивов учебной деятельности студентов на протяжении всех лет обучения; динамики профессиональной направленности студентов и ее факторы; продуктивной деятельности преподавателей различных учебных дисциплин и в различных образовательных системах. Система акмеологических наук, изучающая закономерности образования, включает в себя: школьную акмеологию; акмеологию начального профессионального образования; акмеологию

личностный, или инициативный. Этот интерес достаточно устойчив и проявляется в том, что учащийся учится с охотой, даже вопреки неблагоприятным внешним факторам. Он характеризуется положительным отношением учащегося к познавательной учебной деятельности и регулирует познавательную направленность личности школьника.

Многие исследования позволили выделить признаки интереса, его критерии, которые можно разделить на три группы:

– специфические для интереса особенности поведения и деятельности учащихся, проявляющиеся в процессе учебной деятельности на уроке;

– особенности поведения и деятельности учащихся, проявляющиеся вне уроков;

– особенности всего образа жизни учащихся, возникающие под влиянием интереса к той или иной деятельности [1, с. 65].

Значение познавательного интереса в жизни конкретных личностей трудно переоценить. Интерес выступает как самый энергичный активатор, стимулятор деятельности, реальных предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом. Особую значимость познавательной интерес имеет школьные годы, когда учение становится фундаментальной основой жизни, когда к системообразующему познанию ребёнка, подростка, юноши привлечены специальные учреждения и педагогически подготовленные кадры.

Познавательный интерес играет важное значение в обучении:

– познавательный интерес – это один из самых значимых мотивов учения, формируя который, мы создаём прочную и надёжную основу личности школьника;

– при наличии познавательных интересов учение становится близкой жизненно значимой деятельностью, в которой сам школьник кровно заинтересован;

– познавательный интерес учащихся в обучении является источником энергетических ресурсов деятельности учащихся [4, с. 62].

Выводы. Таким образом, проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили понятие «познавательный интерес». Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер деятельности, выраженный в той или иной предметной области знаний. Познавательный интерес представляет собой важный фактор учения, являясь в тоже время жизненно необходимым фактором становления личности.

Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: [учеб.пособ.] / под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

2. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев // Ученые записки ЛГУ. Психология. – Л., 1959. – Вып. 16. – № 265. – С. 41 – 46.

3. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В. Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

4. Володина Л. Формирование познавательных интересов у детей / Л. Володин // Начальная школа. – 1987. – № 5. – С. 61 – 64.

5. Кайдаш Е. Г. Развитие познавательных интересов в учебном процессе / Е. Г. Кайдаш // Начальная школа. – 1993. – № 12. – С. 14 – 19.

6. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. –

выделения в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, отыскания иных необходимых способов, привнесения в них творческого начала).

В. Б. Бондаревский считает, что особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Любой вид человеческой деятельности содержит в себе познавательное начало, поисковые творческие процессы, способствующие преобразованию действительности. Любую деятельность человек, одухотворенный познавательным интересом, совершает с большим пристрастием, более эффективно [7, с. 153].

Интерес формируется и развивается в деятельности, и влияние на него оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся её объективно-субъективная сущность (характер, процесс, результат). Интерес – это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению).

Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. И хотя эти стадии выделяются чисто условно, наиболее характерные их признаки являются общепризнанными.

Познавательный интерес является завершающей стадией развития конкретного интереса школьника. На этой стадии наиболее полно проявляется свойство интереса – быть побудительной силой деятельности.

Установлено, что уже в младшем школьном возрасте формируется интерес к учебным предметам, выявляются наклонности к различным областям знаний, к видам практической деятельности, развиваются познавательные стремления. Кроме того, интересы младших школьников характеризуются сильно выраженным эмоциональным отношением к знаниям, деятельности. Выше сказанное позволяет говорить о достаточной многосторонности интересов детей 7 – 10 лет.

Развитие познавательных интересов во многом зависит от мастерства учителя, от его методической подготовленности. В соответствии со спецификой предмета методические приемы, возбуждающие интерес, активную познавательную деятельность, специфичны. Но вместе с тем, есть и общие педагогические условия.

Познавательный интерес является динамичным комплексом психических свойств и состояний личности. Он может расти, усиливаться или гаснуть. Для того чтобы формирование познавательного интереса у учащихся шло в нужном направлении, необходимо научиться выделять уровни его развития. Сложность в определении уровней изучаемого явления связана с многообразием взглядов на динамику его развития. Имеются разные подходы к выделению уровней познавательного интереса [8, с. 75].

Так, Н. Г. Морозова выделяет два уровня интереса, исходя из формы проявления их устойчивости. Один из них – ситуативный (эпизодический) – характеризуется отдельными вспышками интереса на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Он требует постоянного стимулирования извне и не оставляет особого следа в структуре личности. Другой –

среднего профессионального образования; акмеологию высшего образования (педагогического образования).

Развитию системы акмеологических наук служат теоретические модели, которые осуществляют направляющую функцию в профессиональной акмеологии и акмеологии образования [1]. Соотношение и взаимосвязь понятий в науках, центральным объектом изучения которых является человек, значительно усложнилось в связи с распределением наук на узкие отрасли. Все это приводит к тому, что актуальные на сегодняшний день проблемы развития личности разрешаются вне контекста научных достижений. Чтобы избежать данного негативного явления в мировой практике усиливаются тенденции интеграции научного знания. Результатом этого является появление таких наук, как кибернетика, информатика, системотехника, эргономика.

Акмеология представляет собой один из наиболее перспективных путей повышения эффективности общего образования человека, его профессиональной подготовки и переподготовки на протяжении всей жизни. Именно поэтому Н. В. Кузьмина относит акмеологию к наукам, возникшим на почве объединения естественных, общественных и гуманитарных наук [9]. Акмеология изучает феноменологию, закономерности, механизмы и способы развития человека и достижения им наиболее высокого уровня развития (от греческого «акме» – вершина [5]).

Методологическую базу акмеологии заложили такие российские психологи, как Б. Г. Ананьев [2], А. А. Бодалев [3], Н. В. Кузьмина [8, 9].

В самостоятельную отрасль научных знаний акмеология выделилась относительно недавно. В становлении акмеологии можно выделить три периода: первый (1965–1984 гг.) – организация межотраслевых комплексных исследований в рамках факультета психологии Ленинградского государственного университета (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Крылов, Н. В. Кузьмина); второй (1984–1991 гг.) – определение предмета акмеологии и создание Всесоюзной акмеологической ассоциации (1989 г.); третий (1991 г.) – создание Академии акмеологических наук (ААН). В 1994 году русской Академией государственной службы при Президенте России впервые было издано пособие по акмеологии. Выходит журнал «Акмеология» [7].

Говоря о проблемах акмеологии, нельзя не коснуться вопроса сложности взаимосвязей между акмеологией и психологией. Он достаточно не прост по нескольким причинам. Определение акмеологии предусматривает одновременно и более широкий предмет, чем в психологии и одновременно узкий – частичный. Последнее объясняется тем, что период зрелости и достижения высоких профессиональных успехов является значительной проблемой для психологии, хотя и не охватывает все предметное ее поле. В то же время можно утверждать, что акмеология шире психологии, потому что проблема зрелости человека (независимо в каком бы аспекте она не рассматривалась – в возрастном, онтогенетическом, личностном) – это проблема не только психологии, но и целого комплекса других наук о человеке: биологии, медицины, социологии, философии и др. Такое соотношение нарушает логический ряд, который предлагают «детские» науки (физиология ребенка, педагогика, педиатрия и др.). На наш взгляд, все становится на свои места, если «акме» рассматривать не как «одновершинный», а как «многовершинный» феномен.

Как отмечалось выше, «акме» – достижение возможного совершенства, максимальной зрелости, «звездного часа» в развитии человека (группы, человечества). Если же акмеологию понимать как «одновершинную» концептуальную модель, то ее возможности стать конструктивно-проективной наукой и практикой снижаются. Исходя из «одновершинной» модели, можно говорить о таком моменте всегда постфактум. А это значит, что неизбежные спутники (эпифеномены) феномена «акме» – регресс, умирание, стагнация и т. д. Более того, при «одновершинной» модели акмеологии никакого другого достоверного показателя (критерия) эмпирической идентификации феномена «акме» нельзя определить, кроме как перелома к худшему, к регрессу. При других обстоятельствах не было бы уверенности в том, что это был максимальный экстремум, поскольку оставалась бы вероятность возникновения новой более высокой степени развития. Избежание фатальной обреченности перехода «акмесостояния» в регрессирующие процессы в какой-то степени позволяет сделать представление об «акме» как о многовершинном феномене. При этом изучение условий достижения одного «пика» может помочь раскрыть характер перехода (или достижения) следующего. Представление об «акме» как многовершинном феномене требует уточнения процессуальной стороны достижения совершенства. В этом нам помогает психодинамическая теория, разработанная академиком НАПН Украины Т. С. Яценко [10–12].

На психодинамической теории основывается наше исследование, что позволяет сформулировать «динамическую» модель достижения человеком «акме». В психодинамической теории критерием наличия уровня «акме» является не верхняя точка экстремума развития (то есть точка перехода от развития к регрессу), а точка максимально интенсивного роста и качественного скачка в развитии, другими словами – прогрессивный динамизм в развитии. В направлении достижения «акме» интенсивно-динамические процессы могут изменяться менее динамичными (периоды «затишья» в творчестве), однако их можно рассматривать как подготовительный период к еще более интенсивному развитию, поэтому «акме» при таких обстоятельствах не является вершиной в максимальных экстремумах жизнедеятельности человека, а скорее точкой непрерывной кривой развития согласно психодинамической теории. Акмеологические «всплески» (вершины) могут быть присущи не только зрелом возрасту человека, но и детскому, подростковому, юношескому периодам жизни. Психодинамический подход обусловливает новый взгляд на констатацию феномена «акме». При таких обстоятельствах становится возможным построение не только результативных, но и процессуальных критериев достижения «акме», психодиагностика приобретает при этом характеристику процессуальности, а не статичности. Важно понимать, что при таких обстоятельствах творчество и профессиональное развитие субъекта может непрерывно прогрессировать, однако не исключены и неблагоприятные обстоятельства на пути его акмеологического становления, и тогда вектор движения (динамики) может измениться на обратный негативный, регрессивный, инволюционный.

Мы убеждены, что принятие за основу той или иной концептуальной модели определяет характер построения образования и средств оказания помощи в личностном развитии и в профессионально-творческом становлении. Психодинамическая модель ориентирует субъект на постоянную работу над

дидактики, но и провозглашается важным предметом исследования теории воспитания [3, с. 105].

Предметом познавательного интереса является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость. Познавательный интерес представляет собой важный фактор учения и в то же время является жизненно-необходимым фактором становления личности. Познавательный интерес способствует общей направленности деятельности школьника и может играть значительную роль в структуре его личности.

Как считает Н. Ф. Талызина, познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер деятельности, выраженный в той или иной предметной области знаний. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположенностью школьника к учению; к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов.

Познавательный интерес – важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоим образом не является имманентно присущим человеку от рождения [8, с. 139].

Большинство великих ученых, писателей, композиторов, художников – уже в детском возрасте проявляли интересы и склонности к занятиям наукой, литературой, музыкой, изобразительным искусством. Но этот интерес возникает не на пустом месте. На формирование интересов влияет окружающая среда, воспитание, образование.

Современные педагоги уделяли большое внимание воспитанию интересов у ребенка как фактору формирования всестороннего развития личности. Сухомлинский отмечал, что у каждого ученика должен быть любимый предмет. Именно учитель пробуждает интерес к знаниям, раскрывает таланты.

По мнению Е. Г. Кайдаш, интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется по крайней мере тремя обязательными моментами:

– положительная эмоция по отношению к деятельности;

– наличие познавательной стороны этой эмоции, то есть радости познания;

– наличие непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, то есть деятельность сама по себе привлекает и побуждает ею заниматься, независимо о т других мотивов [5, с. 15].

Познавательный интерес, будучи, включенным в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжен с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания. Именно на этой основе – познания предметного мира и отношения к нему, научным истинам – формируется миропонимание, мировоззрение мироощущение, активному, пристрастному характеру, которому способствует познавательный интерес. Более того, познавательный интерес, активизируя все психические процессы человека, на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности (изменения, усложнения ее целей,

А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, Н. Г. Морозова, А. Н. Прядехо, Л. М. Фридман, Г. И. Щукина, С. Г. Якобсон).

Многие исследователи истоки проблемы интереса к учению находят в обращении к педагогическим теориям прошлого. Прежде всего, это великие системы зарубежных педагогов Я. А. Коменского, Д. Локка, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега. Чешский педагог Я. А. Коменский, впервые обратившись к интересу как к педагогическому понятию, считал, что «всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению». Интерес к знаниям выступает не только в центре его новаторской дидактики, но и составляет ядро воспитательной концепции великого гуманиста.

Исследовались разные стороны и подходы к решению проблемы познавательных интересов. Б. Г. Ананьев познавательный интерес связывает с удовлетворением потребности в знаниях. По их мнению, интерес возникает на основе потребностей, но не сводится к ним [2, с. 248].

А. И. Божович, В. А. Крутецкий указывают, что под влиянием познавательного интереса деятельность сознания становится наиболее продуктивной.

В. В. Давыдов доказал, что познавательные интересы не могут возникнуть иначе, как только в деятельности. В свою очередь познавательный интерес является стимулом умственной деятельности.

И. П. Подласый отводит познавательным интересам огромную роль в развитии самостоятельной познавательной деятельности.

Интерес – это особая форма проявления познавательной потребности. Интерес помогает раскрыть способности, преодолеть препятствия на пути к цели. Интересы бывают различными по содержанию (например, интерес к литературе, музыке, технике, животным, цветам, компьютерным играм, др), по глубине, по деятельности. Устойчивые интересы делают жизнь человека яркой, насыщенной. Все значительные профессиональные достижения выросли из интересов, которые при благоприятных условиях развиваются в склонности [6, с. 89].

Н. Р. Морозова характеризует интерес, по крайней мере, тремя обязательными моментами:

1) положительной эмоцией по отношению к деятельности;

2) наличием познавательной стороны этой эмоции, то есть тем, что мы называем радостью познавания и познания;

3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, то есть деятельность сама по себе привлекает и побуждает его заниматься, независимо от других мотивов [9, с. 138].

М. Н. Скаткин считает, что интерес – это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения, стремление углубляться в познание интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению).

Современная педагогика рассматривает «познавательный интерес» не только как интерес учащихся к учебным предметам, но и понимает его более широко: как интерес к жизни, к истории, к культуре, к другому человеку – интерес как основу новых достижений на протяжении всей жизни человека, насыщенной умственной деятельностью. В настоящее время феномен познавательного интереса объявляется не только областью изучения

собой, на совершенствование качеств личности и рост ее психологической культуры и социально-перцептивного интеллекта, на обогащение рефлексивными знаниями и профессиональными, академическими сведениями и т. п. Все это при определенных условиях может идти по восходящей траектории.

В развитии акмеологии можно выделить два аспекта: один – профессионально-предметный, другой – личностно-креативный [7]. При развитии последнего аспекта человек приобретает способность творчески изменять профессиональные рамки, создать новые, более прогрессивные подходы к решению профессиональных проблем. В связи с этим важно обращать внимание в образовательной системе профессиональной подготовки кадров на личностную подготовку. Именно совершенствование личностной подготовки субъекта является предпосылкой профессионального его становления и роста, чему и способствует метод АСПП.

Акмеология личности разработана значительно меньше, чем акмеология субъекта профессиональной деятельности. Предметом акмеологии является процесс достижения человеком зрелости. В психологической литературе нередко понятие «зрелость» и «взрослость» используются как синонимы. В данном контексте для нас важно то, что акмеологический процесс связан с потерей личностной зависимости от детства. Именно на это направлены глубинно-психологические процессы, происходящие в группах АСПП. Механизмы психокоррекции в группах АСПП предусматривают актуализацию процессов саморазвития. Потребность в саморазвитии, самоактуализации свойствена зрелой личности. И эта проблема является чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). Ведущей она является для гуманистической психологии – наиболее выраженного направления психологии наряду с психоанализом и бихевиоризмом. Центральное место в данном направлении занимает идея саморазвития, самореализации, самосовершенствования, также и в акмеологии личности. Потребности в саморазвитии, стремлении к самосовершенствованию и самореализации являются ценными сами по себе, они – показатель личностной зрелости и одновременно условие ее достижения. Кроме всего, актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации является источником активного долголетия человека.

Профессионализм восприятия, мышления, деятельности личности – это акмеологические понятия. Если обратиться к психологической сущности метода психокоррекции в виде АСПП, то мы можем констатировать его существенное отличие от академической психологии и близость к акмеологии. Последнее проявляется в том, что академической психологии присущ аналитический подход к познанию феномена психики. В ней демаркируются процессы отображения и исследуются их части: ощущение, восприятие, память и т.д. Предметом же акмеологии, как и групповой психокоррекции, являются целостные явления [9]. Именно целостный подход к познанию психики (в единстве сфер сознания/бессознательного) человека является существенной характеристикой метода активного социально-психологического познания [12].

Следующий момент, который сближает акмеологию с практической психологией заключается в самой специфике проведения исследований. Если в академической психологии исследовательский аспект скрыт от испытуемого, чтобы избежать искажений, то в групповой психокоррекции (АСПП)

участников обучения приобщают к овладению методами познания другого человека, ситуации общения и самого себя, потому что наивысших успехов на пути личностной коррекции человек должен достичь сам. Акмеология также исходит из того, что высочайших вершин человек достигает сам.

С акмеологией практическую психологию (в виде групповой психокоррекции) объединяет еще и специфичность методов. Объяснить последнее можно тем, что акмеология вместе с другими науками утверждает: профессионализм достигается благодаря превращению научных методов в практические [8]. В групповой же психокоррекции происходит слияние научности метода с его практической способностью, теория и практика в процессе группы АСПП симультанно слиты и представляют собой единство.

Акмеология близка к групповой психокоррекции еще и потому, что эти отрасли лишены характеристик императивности, которые так свойственны педагогике, где предполагается розъяснение, кто и что должен делать. Акмеология, как и АСПП, предлагает практикам инструментарий, рассчитанный на повышение уровня рефлексивных знаний, окрашенных собственным опытом решения проблем, самосовершенствование и развитие социально-перцептивного интеллекта. Вместе с тем следует отметить, что предмет акмеологии шире, чем предмет практической психологии. Если первая имеет целью изучение объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих достижению вершин профессионализма, творческого долголетия человека, закономерности в организации обучения профессионализму будущих специалистов, в совершенствовании и коррекции их деятельности, то вторая – занимается изучением субъективных факторов оптимального поведения и эмоционального самочувствия субъектов, психокоррекцией деструктивных образований психики, которые тормозят продуктивную активность и психологически импотируют поведение.

Этот аспект практической психологии тесно связан с акмеологией в том, что благодаря психокоррекции открывается возможность высвобождения субъекта от цепей его детских фиксаций пережитых травм, что, как следствие, нивелирует тендецию «вынужденного повторения». Психокоррекция нейтрализует эффект социально-перцептивных искажений реальности, которые сопутствуют психологическим защитам. Последние в связи с их неосознанностью свободно программируют психику, создают ригидные тенденции, поглощающие энергию субъекта, вызывают неадекватные реакции ситуации общения. Психокоррекция таких проявлений без сомнения продвигает субъект в сторону развития возможностей «акме». При таких условиях факторы, которые традиционно относят к субъективным (талант и способности), приобретают действенность и возможность реализации в профессиональной деятельности.

В связи с большой зависимостью психики субъекта от истории жизни, от пережитых травм и опеки близких, от собственных притяжений к родным, от системы защитных механизмов, которые делают неизменными инфантильные интересы идеализированного «Я» – становление акмеологии требует связей с практической психологией и ее методами психокоррекции. Именно последние призваны освободить субъект от такого побочного эффекта психологических защит, как закрытость для нового опыта, субъективной интеграция психики (в случае получения отрицательной обратной связи) за счет искривления

Педагогика

УДК 37.026.6:001.4

студентка, направление подготовки «Педагогическое образование»
Малай Александра Александровна
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
Габеркорн Ирина Ивановна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС»

Аннотация. В данной статье раскрыта сущность понятия «познавательный интерес» и его значения в процессе обучения. Познавательный интерес является образованием формирующимся и развивающимся. Исследователь акцентирует внимание на стадии познавательного интереса. Раскрывает становления и развития познавательного интереса у младших школьников.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, характерные черты интереса, направленность личности, особенности познавательного интереса.

Annotation. In this article the essence of the concept of "cognitive interest" and its value in the learning process. Cognitive interest is the formation of the emerging and developing. The researcher focuses on the stages of cognitive interest. Reveals the formation and development of cognitive interest in primary school.

Keywords: interest, cognitive interest, the characteristics of interest, the orientation of the personality, cognitive features of interest.

Введение. Актуальность темы определяется учебно-воспитательным процессом, в котором фигурирует особый вид интереса – познавательный интерес. Его областью является познавательная деятельность учащихся, организуемая в целостном педагогическом процессе: в ходе обучения и воспитательной работы [1, с. 7].

Несмотря на то, что проблема развития познавательного интереса у школьников исследуется различными авторами на протяжении десятилетий, она и сегодня является одной из актуальных и сложнейших психолого-педагогических проблем, которая требует дополнительного рассмотрения.

Информационной базой для данной работы послужили работы исследователей Ю. К. Бабанского, Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, М. И. Махмутова, Г. И. Щукиной, Д. Б. Эльконина которые посвящены изучению «познавательного интереса».

Формулировка цели статьи: раскрыть сущность понятия «познавательный интерес».

Изложение основного материала статьи. Изучение роли познавательного интереса как важного средства активизации обучения; определялись условия и факторы, влияющие на его становление и развитие; выявлялись периоды наиболее интенсивного развития этого качества личности; изучалась предметная направленность и осознание познавательного интереса учащимися разных возрастных групп (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, А. К. Дусавицкий, Л. В. Занков, Н.Д. Левитов, А. Н. Леонтьев,

у писателя или главного героя), что позволит обеспечить развитие навыков совместной деятельности, использования правил эффективного общения.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что социокультурная компетенция является важной составляющей коммуникативной компетентности. В качестве её компонента социокультурная компетенция предполагает совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают продуктивное общение в соответствии с нормами языка и речи, традициями культуры носителей языка.

Основным структурным компонентом социокультурной компетенции является когнитивный, предполагающий наличие глубоких и систематизированных знаний социокультурных особенностей и реалий страны, нормы и правила взаимодействия между людьми, моделей речевого поведения, идей, представлений, верований, суждений, обычаев, традиций. В соответствии с проанализированными источниками мы выделяем лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, лингвострановедческую, общекультурную, психологическую, коммуникативно-технологическую субкомпетенции рассматриваемого понятия.

Развитие социокультурной компетенции в процессе изучения языка способствует гуманистическому отношению к миру, людям, к самому себе, развивает человека как личность, как субъекта культур.

Литература:

1. Белякова Н. М. Требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в современном технологическом обществе / Белякова Н. М. // Известия Росссийского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Культура. Культурология. – 2008. – Вып. 73-1. – С. 68-72.

2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / Вятютнев М. Н. / Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

3. Зимняя И. Я. Ключевые компетентности / Зимняя И. Я. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

4. Кузнецов С. А. Толковый словарь русского языка / Кузнецов С. А. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – С. 196-198.

5. Мильруд Р. П. Введение в лингвистику / Мильруд Р. П. – М.: Дрофа, 2007. – 354 с.

6. Новикова Л. И. Культуроориентированное обучение русскому языку / Новикова Л. И. // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2010. – № 2. – С. 29-34.

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Тер-Минасова С. Г. – М.: Академия, 2000. – 276 с.

8. Хаймс Д. Этнография речи / Хаймс Д. // Новое в лингвистике. – Вып. 7: Социолингвистика. – 1975. – С. 42-95.

социально-перцептивной реальности в интересах идеализированного «Я». Конечно, профессиональное становление, которое не может осуществиться за пределами отношений субъекта в группе людей, будет усложняться, особенно это будет заметно в части получения общего результата.

Учитывая сложность бессознательной сферы психики, с ее отягощенной зависимостью от инфантильных фиксаций, порожденных ранним периодом жизни субъекта, достижение акмеологических высот для подавляющего большинства людей будет незавершенным без специальной психокоррекционной помощи, потому что «...самопроизвольно мышление перестраивается только у наиболее талантливых» [2, с. 23]. Психокоррекция в данном контексте может выступать как средство розрушения застрявших стереотипов мышления и способствовать «гимнастике» ума на пути к разрешению внутренних противоречий, сущность которых можно отработать в психокоррекционной группе АСПП. Стереотип всегда выступает на пути новостановлений и творческого разрешения профессиональных задач.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проблемы акмеологии не могут быть решены без применения методов практической психологии, в частности групповой психокоррекции, которая оказывает помощь в разрешении личностной проблемы субъекта.

Резонно возникает вопрос, почему это возможно выявить с помощью психорисунков? Вопрос не является простым, так как он требует обращения к таким понятиям, как символ, архетип, коллективное бессознательное, логика бессознательного и др. Кроме того, нужно учесть специфику бессознательного, которая заключается в том, что оно активное и «просится наповерхность» – в действие, и «пользуется» случаем проявиться во вне, материализоваться [10]. Такую возможность и открывают рисунки, потому что символ (образ) всегда целостно выражает психологическое содержание в его как сознательных, так и бессознательных проявлениях. Нужно учитывать и то, что психорисунок позволяет «обходить» сопротивления, потому что настоящее (глубинное) содержание рисунка раскрывается только в процессе его анализа. Благодаря целостному, психоаналитическому анализу комплекса рисунков раскрывается возможность выявления детских фиксаций их автора, связанных с поведением и деструкциями общения, которые нарушают контакт с окружающими людьми и тормозят достижение «акме» в профессиональной деятельности. Расширение таким путем самосознания субъекта катализирует его саморазвитие и самореализацию в направлении достижения личностного и профессионального совершенства, то есть «акме».

Выводы. Определено понятие акмеологии и его развитие в психолого-педагогической литературе. Особенно подчеркивается вклад в развитие науки о личности (и ее творческое долголетие) выдающегося российского психолога Б. Г. Ананьева. Система акмеологических наук, изучающая закономерности образования, включает в себя школьную акмеологию, акмеологию начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего (педагогического) образования.

Анализ литературы показал, что нецелесообразно рассматривать акмеологию как «одновершинную» модель, потому как при таких условиях неизбежным спутником «акме» будет регресс, стагнация и т.д. Более того, показатель перелома «к худшему» косвенно свидетельствует о наличии максимального экстремума. Именно поэтому мы отстаиваем мысль о

рассмотрении «акме» как многовершинного феномена, в котором изучение условий достижения одного «пика» может помочь раскрыть характер перехода к следующему, что является основой динамической модели достижения «акме» как точки максимально интенсивного роста и качественного скачка в развитии. В свою очередь самореализация, становление субъекта, как профессионала, развитие творческого потенциала на пути к достижению «акме» возможно лишь при личностной подготовке. Именно психодинамическая модель и лежащий в ее основе метод глубинной психокоррекции (АСПП) ориентирует субъект на постоянную работу над собой, на совершенствование качеств личности, рост ее психологической культуры и социально-перцептивного интеллекта, на обогащение рефлексивными знаниями и профессиональными. Совершенствование личностной подготовки субъекта является предпосылкой профессионального его становления и роста. При развитии личностно-креативного аспекта субъект приобретает способность творчески изменять профессиональные рамки, создать новые, более прогрессивные подходы к решению профессиональных проблем.

Литература:

1. Акмеология [Текст]: уч. пос. / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. - 650 с.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.

3. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 166 с.

4. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811, [5] с.

5. Греческо-русский словарь [Текст] / сост. А. Д. Вейсман; [пер. с греч. Ю. А. Шичамена]. – М.: ГЛК, 1991. – С.40–41.

6. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – М.: Издательства Московского психолого-социального института; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

7. Зажирко, М. П. Глибинно-психологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід) (Глубинно-психологические предпосылки активизации процесса общения (акмеологический аспект) [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. П. Зажирко. – К., 1998. – 17 с.

8. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

9. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии [Текст] / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.

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

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

— психологическая субкомпетенция — знание о стереотипах вербального и невербального поведения носителей культуры страны изучаемого языка; умение применять нужные тактики поведения в соответствии со знаниями о данных стереотипах в процессе коммуникации; умение толерантно воспринимать проявления иноязычной культуры (отсутствие стереотипов восприятия культурных фактов);

— коммуникативно-технологическая субкомпетенция — знания, необходимые при работе в сети Интернет: о программных средствах, поисковых системах и каталогах, видах интернет-коммуникации (электронная почта, чаты, асинхронная коммуникация, синхронная коммуникация, виртуальные миры, сайты и страницы); умения, необходимые при работе в сети Интернет: учебно-поисковые — умение пользоваться программными средствами и различными видами интернет-коммуникации; умение пользоваться поисковыми системами и каталогами; умение находить нужную информацию; умение сохранять информацию, использовать ее в учебных нуждах; компаративные — умение критически осмысливать информацию; умение сравнивать иноязычную культурно-значимую информацию с родной; оценочное — умение оценивать виртуальный ресурс.

Считаем возможным выделить следующие **системные работы по** формированию:

1. Лингвистической субкомпетенции: моделирование конкретных ситуаций с целью отработки норм речевого поведения при внутрикультурном или межкультурном взаимодействии; умение применять на практике социо- и культурно-обусловленные сценарии поведения с использованием адекватных языковых единиц.

2. Лингвострановедческой субкомпетенции: на основе прочитанного текста составить социокультурный комментарий, используя фоновые знания и представления; умение выбирать культурно-значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания; умение распознавать культурно значимые языковые единицы.

3. Социолингвистической субкомпетенции: комментарий о нормах, регулирующих социальные отношения в обществе, стереотипах вербального поведения в отдельных социумах страны изучаемого языка; умение выделять социолингвистический компонент в языковых единицах.

4. Общекультурной субкомпетенции: письмо главному герою; подготовка сообщения об общекультурных ценностях, изложенных в конкретном тексте; донести до слушающих способы понимания отношения к общекультурным ценностям в разных национальных сообществах.

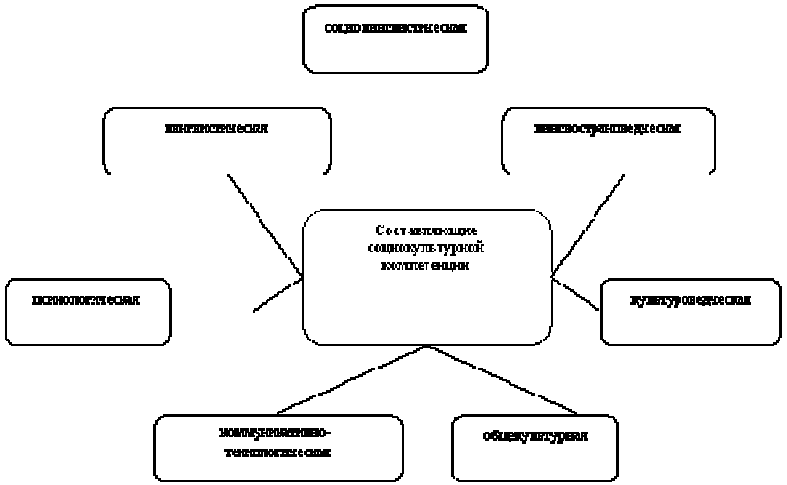
5. Культуроведческой субкомпетенции: проведение внеклассных метоприятий, посвященных источникам этнической, национально-культурной информации.

6. Психологической субкомпетенции: ознакомление со стереотипами вербального и невербального поведения разных социальных слоев общества, носителей культуры страны изучаемого языка на факультативных занятиях по психологии; моделирование ситуаций в соответствии с применением нужной тактики поведения в процессе коммуникации.

7. Коммуникативно-технологической субкомпетенции: выполнение совместных проектов с помощью Интернета, в частности, работы в парах или малых группах (заочная экскурсия на родину писателя, фотогалерея, интервью

как в обычном общении так и посредством глобальной электронной сети Интернет.

В соответствии с проанализированными определениями рассматриваемого понятия структуру социокультурной компетенции можно представить следующим образом:



Структура социокультурной компетенции

Исходя из определенной нами структуры социокультурной компетенции можно сформулировать **следующие требования к уровню ее сформированности:**

— лингвистическая субкомпетенция — знание норм речевого поведения при поликультурном или межкультурном взаимодействии; умение применять на практике социо- и культурно-обусловленные сценарии поведения с использованием адекватных языковых единиц;

— лингвострановедческая субкомпетенция — знание страноведческой наполняемости лексики и лексико-грамматических структур; знание фоновой и безэквивалентной лексики; умение выбирать культурно-значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания как на изучаемом, так и на родном языках; умение распознавать культурно значимые языковые единицы;

— социолингвистическая субкомпетенция — знание о стереотипах вербального поведения в отдельных социумах страны изучаемого языка; умение выделять социолингвистический компонент в языковых единицах;

— общекультурная субкомпетенция — знание общекультурных ценностей; умение понимать отношение к общекультурным ценностям в разных национальных сообществах;

— культуроведческая субкомпетенция — знание о носителях и источниках этнической, национально-культурной информации;

12. Яценко, Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога [Текст] / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Дніпропетровськ: Інновація, 2014. – 192 с.

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)

ВОЗРАСТНОЙ КРИЗИС ПОДРОСТКА: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ

Аннотация. В статье, на основе исследования, выявлены критерии эмоциональных барьеров и экспериментально доказано, что прогрессирование эмоциональных барьеров в подростковом возрасте является распространенным явлением. Учитывая полученные результаты необходимость оказания психологической помощи подросткам, претерпевающим эмоциональные барьеры, является актуальной проблемой современности, т.к. преодоление эмоциональных барьеров в подростковом возрасте сводится к своевременному переживанию напряжённых психических состояний и является необходимым условием развития, приобретения полезного опыта, выработки адаптационной и толерантной позиции по отношению к эмоциональных барьеров, созданию стойкого иммунитета.

Ключевые слова: подросток, эмоциональные барьеры, кризис.

Annotation. The article, based on research, the criteria of emotional barriers and experimentally proved that the progression of emotional barriers in adolescence is common. Considering the obtained results, the need to provide psychological services to adolescents undergoing emotional barriers, is a burning problem, because overcoming emotional barriers in adolescence is reduced to timely experience intense mental States, and is a necessary condition for the development, acquisition of useful experience developing adaptive and tolerant attitude to the emotional barriers, the creation of a strong immunity.

Keywords: teen, emotional barriers, the crisis.

Постановка проблемы. Подростковый возраст – период возрастного кризиса, который проявляется практически во всех сферах: в эмоциональной, социальной, когнитивной. Разнообразие психических изменений определяется многими факторами, в частности, интенсификацией полового созревания повышенной сензитивностью и переструктурированием социальных отношений со сверстниками и взрослыми. Именно в подростковом возрасте влияние биологических, социальных и культурных процессов усиливает вероятность возникновения и длительности протекания напряжённых психических состояний, что негативно сказывается на ведущем виде деятельности – общении со сверстниками.

В подростковом возрасте из-за происходящих возрастных преобразований, прежде всего в эмоциональной сфере, проявление

эмоциональных барьеров происходит наиболее интенсивно (И. Андреева, Л. Божович, М. Неймарк, А. Прихожан). Устойчивость эмоциональных барьеров в подростковом возрасте не только осложняет и блокирует общение со сверстниками, близкими и знакомыми (А. Реан, Л. Божович, Р. Баярд), но и может способствовать дисгармоничным тенденциям психического развития (Ф. Березин, Г. Бреслав, И. Кошлань, Д. Марцелли).

Несмотря на имеющиеся исследования кризиса подросткового возраста, полной картины исследования эмоциональных барьеров в подростковом возрасте в данных исследованиях не наблюдается, имеются лишь данные тех или иных аспектов изучения данной проблемы (И. Зимняя, В. Казанская, Е. Лещинская, Е. Рогов, Р. Цветкова и др.).

Учёные относят к эмоциональным барьерам целый комплекс эмоциональных состояний: аффект неадекватности и негативизма, агрессивность, тревожность, неуверенность, застенчивость, безразличие, ригидность, депрессивность, ощущение неполноценности, беспомощность, одиночество, фрустрованность. Чаще всего эмоциональные барьеры проявляются в общении. В. Бойко к таким барьерам относит неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций, доминирования негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Изложение основного материала исследования. Феномен эмоциональных барьеров как предмет исследования в большинстве случаев рассматривается учёными как второстепенный продукт процесса развития личности (В. Бойко, О. Гудименко, Ю. Орлов, Ю. Платонов, А. Федосова, Н. Шевадрин, О. Слюсарева). Данный факт обусловили необходимость изучения данного феномена, выяснение содержания, функций и форм эмоциональных барьеров, установление структуры эмоциональных барьеров, детерминант и особенностей их проявления в подростковом возрасте.

Нами было проведено исследование феномена эмоциональных барьеров подростков на базе общеобразовательных школ г. Ялта (ЭУВК «Школа будущего», СОШ № 9, СОШ № 7). Всего в эксперименте было задействовано 315 человек, из них: 170 подростков в возрасте 13 – 14 лет; 130 родителей; 15 педагогов. При этом экспериментальная выборка составила 68 респондентов – учеников 8 классов. Цель исследования: изучение психологических особенностей эмоциональных барьеров подростка.

В процессе исследования был проведён теоретический анализ феномена эмоциональных барьеров, представленный в философских, социальных, педагогических и психологических исследованиях, что позволило определить признаки, функции, способ происхождения психологических барьеров; уточнить сущность понятия «эмоциональные барьеры» в контексте возрастного кризиса; установить факторы, влияющие на возникновение эмоциональных барьеров; выявить типичные эмоциональные барьеры подростков.

За методологическую основу исследования был взят системный подход. Данный подход предполагает не только изучение самого явления, но и системы детерминант, вызывающих, усиливающих или преодолевающих негативные явления, смены детерминант, а вместе с тем и смены системных оснований психических качеств.

отметить, что отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию.

Сформированность социокультурной компетенции позволяет участникам межкультурного общения, с одной стороны, постичь чувства и мысли другого народа и преодолеть национальный культуроцентризм, с другой – лучше идентифицировать самого себя, глубже осознать собственную культуру в сравнении с культурой изучаемого языка.

В данной работе мы ориентируемся на аспект более глубокого осознания культурных ценностей народа учащимися посредством изучения русского (родного) языка. По мнению Л. И. Новиковой, основными структурными компонентами социокультурной компетенции являются когнитивный, предполагающий наличие глубоких и систематизированных знаний социокультурных особенностей и реалий страны, нормы и правила взаимодействия между людьми, моделей речевого поведения, идей, представлений, верований, суждений, обычаев, традиций. В ходе получения социокультурных знаний в различных видах деятельности приобретаются умения выделять в них общечеловеческие культурно-этические, нравственные ценности, создающие атмосферу обращенности к человеческой личности, готовой к общению на межкультурном уровне, способной к сопереживанию, стремящейся к самоактуализации [6, с. 31].

Социокультурная компетенция включает набор компонентов, относящихся к различным категориям: общекультурную (знания о предметах, фактах и действиях в разных сферах жизни), лингвокультуроведческую (использование фоновых знаний о стране, язык которой изучается, факты, нормы, ценности национальной культуры), страноведческую (знания о стране, язык которой изучается), социальную (ориентир в конкретной ситуации, коммуникативные отношения с людьми).

Вышеупомянутые авторы считают, что социокультурная компетенция включает расширение знаний социокультурной специфики страны, язык которой изучается, углубление знаний о культуре, традициях, исторических и современных реалиях данной страны, месте в мировом сообществе и мировой культуре.

Н. М. Белякова помимо перечисленных компонентов социокультурной компетенции выделяет психологический и коммуникативно-технологический компоненты. Психологический компонент — это адекватное восприятие проявлений культуры, о чем свидетельствует уровень сформированности психологической компетенции. Он подразумевает обладание такими качествами личности, как толерантность, гибкость мышления, т. е. отсутствие стереотипов.

Коммуникативно-технологический компонент — владение информационными технологиями общения, в частности Интернетом. Он включает набор умений, необходимых в телекоммуникационных условиях [1, с. 68].

Именно такие составляющие социокультурной компетнции отражают ценности культуры и позволяют осуществлять адекватное общение при помощи средств телекоммуникации.

Таким образом, под социокультурной компетенцией мы будем понимать совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают продуктивное общение в соответствии с нормами языка и речи, традициями культуры носителей языка на вербальном, невербальном уровнях

Р. П. Мильруд включает социокультурный компонент (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.) в состав коммуникативной компетенции наряду с грамматическим (знание грамматики, лексики и фонетики), прагматическим (знание того, что сказать в конкретной ситуации определённым людям), стратегическим (знание того, как говорить в различных обстоятельствах) [5, с. 48].

Концепт социокультурной компетенции занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации. С. Г. Тер-Минасова выделяет три основных типа коммуникации : внутрикультурную; межвидовую коммуникацию на уровне одной и той же культуры или на уровне различных культур; межкультурную коммуникацию на уровне разных видов культуры [7, с. 89].

Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию мы понимаем способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Согласно определению, данному в толковом словаре под редакцией С. П. Кузнецова, „социокультурный книжн. – обусловленный социальными и культурными причинами” [4, с. 146].

По мнению И. Я. Зимней, социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие, социально-психологические, культурологические. Лингвострановедческие знания – знания лексических единиц с национально-культурной семантикой и умениях применять их в ситуациях межкультурного общения. Отражением менталитета народа страны изучаемого языка являются национальные пословицы, поговорки и фразеологические обороты, предоставляющие учащимся возможность судить о правилах и принципах общения народа, о ценностях, о приоритетах, о верности слову. Социально-психологические знания – владение социокультурно- обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре. Культурологические – знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умения использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры [3, с. 40].

Культурологический подход, являясь одним из подходов в реализации идей личностно-ориентированного образования, оказывает большое влияние не только на построение процесса обучения, методы преподавания, но и утверждает новый стиль взаимоотношений учитель – ученик, ученик – группа, как диалоговое общение полноправных личностей-культур.

Согласно теории межкультурного обучения, усвоение языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа и предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, так как за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика образа мира, состоящего из элементов и явлений, неотъемлемых и существенных для данного народа.

Рассмотрим определения социокультурной языковой компетенции как составляющей коммуникативной компетентности, входящей в структуру межкультурной коммуникации.

Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в мужкультурной коммуникации. Следует

Анализ проблемы позволил предположить, что наличие эмоциональных барьеров у подростков характерно данной возрастной категории и имеет свои специфические признаки и формы проявления. Данное предположение и поставленная цель исследования обусловили решение ряда задач:

– установить и обосновать критерии, при помощи которых можно диагностировать эмоциональные барьеры у подростков;

– исследовать особенности эмоциональных барьеров подростков, выявить наличие и степень их выраженности в общении, их доминирующие формы;

– установить структуру эмоциональных барьеров подростков.

Для реализации поставленных задач был использован комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы (наблюдение, беседа, тестирование, метод экспертных оценок учителей, анкетирование родителей), метод анализа и обобщения полученных данных.

Эмпирическое исследование психологических особенностей эмоциональных барьеров подростков включало в себя подготовительный, собственно диагностический и аналитический этапы. Подготовительный этап заключался в решении следующих задач: определение критериев диагностики – признаков, на основе которых возможна оценка, определение, классификация данных эмпирического исследования; подбор диагностирующего инструментария.

Критериями оценки проявлений эмоциональных барьеров, на наш взгляд, могут выступать как качественные показатели собственно барьеров общения, разработанные В. Бойко: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоций; доминирование негативных эмоций и состояний, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе [153], так и показатели конкретных психических состояний. Нами не ставилась цель изучения всех типичных для подростков эмоциональных барьеров. Мы ограничились лишь некоторыми формами их проявлений. Показателями критерия наличия эмоциональных барьеров были определены агрессивность, фрустрация, ригидность, депрессивность, тревожность. Переживание данных психических состояний, в большей степени обусловлено устойчивостью подростка к их воздействию, к ситуации развития – неопределённости.

Рассмотренные признаки проявления эмоциональных барьеров позволяют их выявлять в условиях общения подростков со сверстниками. Кроме того, диагностика проявлений эмоциональных барьеров, в соответствии с выдвинутыми критериями и показателями, включает два блока: диагностика выраженности эмоциональных барьеров общения и тех психических состояний, которыми они определяются; диагностика факторов, детерминирующих возникновение и прогрессирование эмоциональных барьеров. Данная структура послужила основой подбора психодиагностирующего инструментария. В первый блок методик вошли: «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. Бойко; тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка; «Опросник подростковой депрессии»; «Методика определения уровня депрессии» В. Жмурова; «Оценка агрессивности в отношениях» А. Ассигнера; «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В. Бойко; «Исследование тревожности» Ч. Спилбергера, адаптация Ю. Ханина; «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлор, адаптация В. Норакидзе;

анкета для родителей «Проблемы поведения в школьном возрасте дисциплинарные проблемы и эмоциональные нарушения» в адаптации А. Прихожан; «Опросник социально-коммуникативной компетентности» А. Андреева (шкалы: нетерпимость к неопределённости, фрустрационная нетолерантность); «Личностная готовность к переменам» И. Бажановой, Г. Бардиера (шкала – толерантность к двусмысленности). Второй блок представляют методики: «Методика оценки эмоциональной зрелости» А. Чебыкин; «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холл.

В задачи диагностики входило:

– констатация наличия и степени выраженности эмоциональных барьеров;

– распределение респондентов на дифференцированные выборки по критерию уровня выраженности эмоциональных барьеров;

– выявление особенностей проявления эмоциональных барьеров у подростков;

– определение влияния детерминирующих факторов на уровень проявления эмоциональных барьеров в общении.

В результате исследования, определились 5 дифференцированных групп респондентов (из 68 респондентов): группа подростков с высоким уровнем эмоциональных барьеров в общении (в неё вошло 22 респондента), средним уровнем (38 респондентов), с низким уровнем (8 респондентов).

Общий уровень выраженности эмоциональных барьеров подростков определялся при помощи методики В. Бойко «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (табл. 1.).

Таблица 1

Общий уровень выраженности эмоциональных барьеров в межличностном общении подростков (%)

Показатель уровня выраженности эмоциональных барьеров	**Уровень**	**%**
Отсутствие эмоциональных барьеров в общении.	Низкий	16,3
Наличие некоторых эмоциональных проблем в общении. Эмоции являются препятствием в общении.	Средний	22,5
Эмоции мешают общению, осложняют взаимодействие.	Высокий	39,8
Негативные эмоциональные состояния мешают устанавливать контакты с окружающими, блокируют и дезорганизуют межличностное общение.	Очень высокий	21,4

Из таблицы видно, что только у 16,3% подростков отсутствуют эмоциональные барьеры в межличностном общении. Показатели высокого (39,8%) и очень высокого уровня (21,4%) в сумме составляют 61,2%. У 22,5% респондентов эмоциональные проблемы в общении проявляются умеренно и возникают периодически. На основе данной методики также было установлено наличие конкретных «помех» эмоциональных барьеров в общении подростков (табл. 2).

общеобразовательной школы. Теоретическое переосмысление подхода, содержания, принципов, методов и приемов обучения, их взаимодействия приобретают в этой связи немаловажное значение. Актуальной остается проблема отбора материала для формирования социокультурной компетенции.

Усиливается актуальность и в связи с реальным состоянием культурного развития молодежи. Развивающаяся личность находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку испытывает влияние новых ценностей, разнообразных культурных форм, стилей, направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только констатацией социокультурных норм и передачей готового научного знания. Её назначение — способствовать формированию личности, которая в состоянии ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, которая обретет в нем собственную систему культурных ценностей. Следует отметить, что актуальность исследования соотносится и с задачами, выделенными ЮНЕСКО в программе по воспитанию молодёжи, в образовательных программах Совета Европы.

Цель статьи — рассмотреть аспекты формирования социокультурной компетенции школьников на уроках русского языка, предложить системные работы по её развитию.

Изложение основного материала. Вопрос о месте социокультурной компетенции в классификациях компетентностного подхода в обучении языку предполагает неоднозначные ответы в современной педагогике. Как известно, Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком дает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [7, с.68]. Социокультурная компетенция, по мнению ученого, входит в состав коммуникативной наряду с лингвистической (правила языка), социально-лингвистической (правила диалектной речи), дискурсивной (правила построения смыслового высказывания), стратегической (правила поддержания контакта с собеседником). Многие исследования посвящены изучению отдельных компонентов коммуникативной компетенции, а именно: языковой (Д. И. Изаренков, В. В. Сафонова, Т. М. Дридзе, М. В. Китайгородская, Л. Н. Шабалина, М. Н. Вятютнев, Т. П. Попова, И. Л. Бим), прагматической (Д. И. Изаренков, В. В. Сафонова), социокультурной (С. Г. Тер-Минасова, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. П. Фурманова, В. В. Воробьев, Ю. Е. Прохоров, П. В. Сысоев, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, Г. Д. Томахин, И. И. Халеева).

В 1975 г. описание коммуникативной компетенции было дано В. Эком на основе спецификаций Совета Европы. Он считал, что коммуникативную компетенцию образуют следующие компоненты или субкомпетенции: лингвистическая, социолингвистическая, стратегическая, дискурсная, социальная (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией), социокультурная (определённая степень знакомства с социокультурным контекстом) [8, с.74].

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введён в научный обиход практически в то же время, М. Н. Вятютневым, который подчёркивает, что языковая компетенция – это лишь одно звено в процессе овладения языком. Способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения осуществляется «на фоне культурного контекста» и приобретается в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения» [2, с. 41].

2. Кузнецов А.А., Сергеева Т.А. Компьютерная программа и дидактика // Информатика и образование. - 1986. - N 2.
3. Куприенко В.Д., Мещерин И.В. Педагогические программные средства: Методические рекомендации для разработчиков ППС. / Омский ГПИ им. А.М. Горького. - Омск, 1991.
4. Мирская А., Сергеева Т. Обучающие программы оценивает практика // Информатика и образование. 1987. - 6.
5. Свириденко С.С. Современные информационные технологии. - М.: Радио и связь, 1989.
6. Технология сертификации программных средств учебного назначения (ПС УН) / Рос. центр информатизации образования (РОСЦИО) / Под редакцией А.И. Галкина, В.К. Мороз. - М., 1993.
7. Уваров А.Ю. Компьютерная коммуникация в учебном процессе // Педагогическая информатика. - 1993. - № 1.
8. Цивенков Ю.М., Семенов Е.Ю. Компьютеризация в образовании развитых капиталистических стран: (Средства обучения в высшей школе) НИИ Высшая школа - М., 1989.

Педагогика

УДК 371.32: 811.161.1

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской, украинской филологии
и методик преподавания Лобачева Наталья Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье предложена структура социокультурной компетенции, охарактеризованы её компоненты, рассмотрены возможные виды системных работ по формированию её элементов на уроках русского языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, структура социокультурной компетенции.

Annotation. In the article the structure of social competence , characterized by its components , are considered possible types of system works on formation of its elements in the Russian language lessons.

Keywords: communicative competence, structure of socio-cultural competence.

Постановка проблемы. Как известно, основой для развития социокультурного подхода в обучении языку, как родному, так и неродному / иностранному, послужило положение о необходимости соизучения языка и культуры, которое в конце XX столетия В то же время появляется ряд проблем, требующих конкретного разрешения, что и определило актуальность нашей работы. К сожалению, недостаточно изученной является проблема формирования социокультурной компетенции учащихся в условиях старшей

Таблица 2

Выраженность эмоциональных барьеров в общении подростков (%)

Эмоциональный барьер	**%**
Неумение управлять эмоциями	42,8
Неадекватное проявление эмоций	50,0
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	20,4
Доминирование негативных эмоций	14,3
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	38,8

Как видим из таблицы, особое внимание заслуживают проблемы неадекватного проявления эмоций подростками (50%), управление эмоциями и их дозировка (42,8%), нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (38,8%), что, по нашему мнению, вполне естественно для данного возраста. Менее выражены барьеры негибкости, неразвитости, невыразительности эмоций (20,4%) и доминирование негативных эмоций (14,3%). Однозначно можно утверждать, что у подростков существует предрасположенность к возникновению и прогрессированию эмоциональных проблем в межличностном общении по каждому названному барьеру.

Высокая выраженность неадекватного проявления эмоций характерна для всех респондентов, особенно с высоким уровнем эмоциональных барьеров (60%). На фоне всех эмоциональных барьеров в большей степени наблюдается неумение управлять эмоциями: выборка с высоким уровнем – 65%. По результатам процентной выраженности, наблюдается зависимость выраженности барьера неумения управлять эмоциями от общего уровня выраженности эмоциональных барьеров в общении: чем выше общий уровень выраженности эмоциональных барьеров, тем выше показатели неумения управлять эмоциями.

В процессе исследования эмоциональных барьеров было установлено, что большинство подростков (61,2%) испытывают эмоциональные проблемы в общении. В частности, у подростков доминируют такие виды барьеров, блокирующих общение, как неадекватное проявление эмоций (50%); неумение проявлять эмоции (42,9%); нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (38,8%); негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (20,4%); доминирование негативных эмоций (14,3%).

Исходя из анализа результатов тестирования «Опросник подростковой депрессии» (В. Казанская), 79,6% подростков имеют низкий уровень депрессии, 18,4% – средний и 1,0% – высокий. Полное отсутствие депрессии зарегистрировано у 1% респондентов. Данные результатов исследования показывают, что депрессивность в определенной степени характерна всем подросткам. Прослеживается зависимость выраженности депрессии от уровня эмоциональных барьеров в общении: у детей с низким уровнем эмоциональных барьеров наблюдается 100% соответствие низкому уровню депрессии. И, наоборот, у респондентов с высокой выраженностью эмоциональных барьеров (28,3%) выявлен значительный процент школьников, у которых уровень проявления депрессивности приравнивается к среднему и даже присутствуют показатели высокого.

Более дифференцированные измерения депрессивности получены в результате обработки данных по «Методике определения уровня депрессии В. Жмурова» (табл. 3).

Таблица 3

Выраженность депрессивности подростков (по В. Жмурову) (%)

Уровень выраженности (%)				
Выраженная	Умеренная	Лёгкая	Минимальная	Отсутствие
3,0	16,4	19,4	41,8	19,4

Из таблицы видно, что градация поуровневого распределения депрессивности выделяет проблемными 3% подростков с выраженной депрессией, 16,4% – умеренной и 19,4% – лёгкой. У 41,8% регистрируется минимальная депрессия, и всего лишь у 19,4% респондентов депрессия отсутствует. Очевидная связь депрессивности и выраженности эмоциональных барьеров в общении свидетельствует в пользу того, что депрессия как состояние может выступать помехой в общении, обуславливает прогрессирование депрессивности как барьера.

Диагностика проявления тревожности осуществлялась с помощью «Личностной шкалы проявления тревоги» Дж. Тейлор и «Исследования тревожности» Ч. Спилбергера. Результаты тестирования с помощью методики Дж. Тейлор показали, что очень высокий уровень тревожности характерен для 1% респондентов, 27,6% – имеют высокий уровень, 41,8% – средний, с тенденцией к высокому, 28,6% – средний, с тенденцией к низкому и всего лишь у 1,0% диагностируется низкий. Таким образом, можно констатировать, что в целом для общей выборки (68 респондентов) характерен средневысокий уровень тревожности со значимым акцентом на высокие показатели. Аналогичные показатели по высокому уровню были получены по Ч. Спилбергеру: Высокий уровень – 26,5%, средний – 56,2%, низкий – 17,3%. Данные процентной выраженности показывают, что больше четверти подросткового контингента испытывают высокий уровень тревожности. Исключением являются респонденты с низким уровнем эмоциональных барьеров – у них уровень тревожности ниже, чем у всех остальных.

Для того, чтобы выяснить, насколько возрастная агрессия является эмоциональным барьером в общении подростков, нами были осуществлены замеры коммуникативной агрессивности по В. Бойко (табл. 4) и оценка агрессивности в отношениях по А. Ассигнеру.

с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т.д.).

5. Текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром. Перспективным элементом может быть подключение специализированного толкового словаря по данной предметной области.

6. Видеоинформация или анимации должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении. В этом случае затраты времени для пользователей в пять-десять раз меньше по сравнению с традиционным учебником. Некоторые явления вообще невозможно описать человеку, никогда их не видавшему (водопад, огонь и т.д.). Видеоклипы позволяют изменять масштаб времени и демонстрировать явления в ускоренной, замедленной или выборочной съемке.

7. Наличие аудиоинформации, которая во многих случаях является основной и порой незаменимой содержательной частью учебника.

Электронный вариант учебника вмещает в себе и средства контроля, так как контроль знаний является одной из основных проблем в обучении. Долгое время в отечественной системе образования контроль знаний, как правило, проводилось в устной форме. На современном этапе применяются различные методы тестирования. Многие, конечно, не разделяют этой позиции, считая, что тесты исключают такие необходимые навыки, как анализирование, сопоставление и т.д. В системах дистанционного обучения применение новых технологии дает возможность качественно по-новому решить проблему.

Известно, что для активного овладения конкретной предметной областью необходимо не только изучить теорию, но и сформировать практические навыки в решении задач. Для этого нужно научиться строить математические модели изучаемых процессов и явлений, проектировать алгоритмы решения и реализовывать их в виде программ. Для достижения этой цели в состав ЭУ включена серия модельных программ, обеспечивающих графическую иллюстрацию структуры и работы алгоритмов, что позволяет не только повысить степень их понимания, но и способствует развитию у студента интуиции и образного мышления.

Выводы. В последние годы все мы стали свидетелями появления сначала англоязычных, а затем и отечественных электронных энциклопедий, предоставляющих пользователям принципиально новые "степени свободы" нежели их традиционные, "бумажные" аналоги. Отсюда уже один шаг оставался до попыток создать принципиально новые учебные пособия – электронные учебники. В настоящее время, когда процесс создания таких учебников уже вышел за рамки отдельных частных экспериментов, когда предпринимаются активные попытки внедрить их в учебный процесс, и на этом пути уже накоплен некоторый опыт, можно, наконец, говорить о том, что определение самого термина "электронный учебник" и его концепция, которую первопроходцы-энтузиасты нащупывали практически вслепую, начинает, наконец, проясняться.

Литература:

1. Инструментальные средства для конструирования программных средств учебного назначения: (Обзор) / Институт проблем информатики АН СССР; (Отв. ред.: Г.Л. Кулешова). - М., 1990.

две группы: графика (рисованные изображения) и фото. К первой группе относятся различные рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме. Ко второй - фотографии и сканированные изображения.

Динамический видеоряд практически всегда состоит из последовательностей статических элементов (кадров). Здесь выделяются три типовых элемента: обычное видео (около 24 фото в секунду), квазивидео (6-12 фото в секунду), анимация. Использование видеоряда в составе мультисреды предполагает решение значительно большего числа проблем, чем использование аудио. Среди них наиболее важными являются: разрешающая способность экрана и количество цветов, а также объем информации.

Характерным отличием мультимедиа продуктов от других видов информационных ресурсов является заметно больший информационный объем, поэтому в настоящее время основным носителем этих продуктов является оптический диск CD-ROM стандартной емкостью 640 Мбайт. Для профессиональных применений существует ряд других устройств (CD-Worm, CD-Rewritaeble, DVD и др.), однако они имеют очень высокую стоимость.

Гипертекстовые и гипермедиа

Гипертекст – это способ нелинейной подачи текстового материала, при котором в тексте имеются каким-либо образом выделенные слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. Таким образом, пользователь не просто листает по порядку страницы текста, он может отклониться от линейного описания по какой-либо ссылке, т.е. сам управляет процессом выдачи информации. В гипермедиа системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук.

Использование гипертекстовой технологии удовлетворяет таким предъявляемым к учебникам требованиям, как структурированность, удобство в обращении. При необходимости такой учебник можно “выложить” на любом сервере и его можно легко корректировать. Но, как правило, им свойственны неудачный дизайн, компоновка, структура и т.д.

В настоящее время существует множество различных гипертекстовых форматов (HTML, DHTML, PHP и др.).

На рынке компьютерных продуктов с каждым годом возрастает число обучающих программ, электронных учебников и т.п. Одновременно не утихают споры о том, каким должен быть "электронный учебник", какие функции "вменяются ему в обязанность". Традиционное построение ЭУ: предъявление учебного материала, практика, тестирование.

В настоящее время к учебникам предъявляются следующие требования:

1. Информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий.

2. Каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видеовиде ("живые лекции"). Обязательным элементом интерфейса для живых лекций будет линейка прокрутки, позволяющая повторить лекцию с любого места.

3. Текстовая информация может дублировать некоторую часть живых лекций.

4. На иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, должна быть мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно

Таблица 4

Выраженность коммуникативной агрессивности подростков по общей выборке (%)

Уровень выраженности (%)				
Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий (норма)	Отсутствие
0	21,5	52,1	25,4	1,0

Как видно из таблицы, у 25,4% респондентов преобладает низкий уровень агрессивности в общении, который по условию методики является нормой. Следовательно, только четверть подростков проявляет необходимый уровень агрессивности в общении, который позволяет им конструктивно и без помех налаживать контакты с окружающими, что не наблюдается у остальных респондентов (74,6%).

Сравнительная характеристика процентной выраженности указывает на отсутствие коммуникативной агрессивности у 6,3% респондентов с низким уровнем эмоциональных барьеров, у остальных категорий она эквивалентна нулевому показателю. Эмоциональная сдержанность приводит к тому, что подросток гасит агрессивные вспышки в себе, не выплёскивая их наружу.

Информативным дополнением в диагностике проявления барьера агрессивности в общении послужили результаты тестирования с помощью методики А. Ассигнера. Результаты тестирования показали, что у большей части подростков агрессивность находится в допустимых пределах и носит конструктивный характер, не мешает отношениям, позволяет им общаться без помех. Процентное распределение указывает на то, что наибольший процент приходится на выборки с высоким уровнем эмоциональных барьеров (65%) и низким уровнем (56,2 %). По условиям интерпретации данных методики А. Ассигнера, показатели как высокого, так и низкого уровней свидетельствуют о наличии эмоциональных проблем в общении. Суммируя их, мы получили количественный показатель барьерного уровня, по которому лидирующим выступают подростки с низким уровнем эмоциональных барьеров (43,8%).

Исследование особенностей проявления выраженности тревожности, агрессивности, ригидности, фрустрации осуществлялся на основе комплексного подхода при помощи теста «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка. Одновременное изучение сразу нескольких психических состояний в рамках одной методики позволяет более корректно оценить их проявления благодаря единству требований условий оценки и интерпретации; на общем фоне осуществить ранжирование и выделить доминирующие состояния.

Результаты исследования показали, что на фоне всех психических состояний более выражена агрессивность (17,3%). У 18,4% подростков большинство эмоциональных проблем связано с преобладанием тревожности (9,2%) и ригидности (9,2%). Менее выражено проявление состояния фрустрации (6,12%).

Таблица 5

Выраженность психических состояний подростков (по Г. Айзенку) по общей выборке (%)

Психические состояния	Уровень выраженности в %		
	Высокий	Средний	Низкий
Тревожность	9,2	56,1	34,7
Агрессивность	17,3	61,3	21,4
Ригидность	9,2	73,5	17,3
Фрустрация	7,1	52,1	40,8

Обобщая результаты комплексного исследования психических состояний можно отметить специфичность зависимости их проявления от уровня эмоциональных барьеров. По всем показателям наиболее стабильная эмоциональная обстановка у выборки с низким уровнем эмоциональных барьеров – отмечается высокий процент подростков с низким уровнем проявления психических состояний: тревожность – 43,8%, агрессивность – 43,8%, ригидность – 37,5%, фрустрация – 75,0% и наименьшим числом респондентов с высоким уровнем: тревожность – 6,1%, агрессивность – 0%, ригидность – 6,3%, фрустрация – 0%. Данные показатели диаметрально противоположны относительно высокого уровня проявления эмоциональных барьеров.

По результатам опроса родителей при помощи анкеты «Эмоциональные нарушения» установлено, что 44,27% подростков переживают напряжённые психические состояния, которые негативно сказываются на общении. Родителям часто приходится наблюдать и сталкиваться с такими эмоциональными проблемами своих детей, как ощущение обиды, проявление застенчивости, рассеянности, беспокойства, пугливости, нетерпения (признаки тревожности и неопределённости); разочарования, печали, неудовлетворённости от деятельности (показатели депрессии и фрустрации); чрезмерного реагирования (наличие аффекта неадекватности); агрессивности и враждебности. У 80% подростков родители отмечают избегание общения со сверстниками и у 67,2% – близкими родственниками; 76,3% подростков не поддерживают длительные отношения со сверстниками. Таким образом, полученные сведения в результате опроса родителей подтвердили наличие эмоциональных барьеров в жизнедеятельности подростков.

Предположительно, возникновение и прогрессирование эмоциональных барьеров во многом обусловлено развитостью эмоциональной зрелости, которая играет одну из ведущих ролей в системе эмоциональной регуляции личности. Для поверки данной гипотезы подростки были протестированы методиками «Оценка эмоциональной зрелости» А. Чебыкина и «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла.

Анализируя процентные показатели эмоциональной зрелости по общей выборке (табл. 6), можно отметить, что большинство респондентов (68%) демонстрируют средний уровень их сформированности: экспрессивности (69,4%), саморегуляции (54,1%), эмпатии (70,4%), общего уровня ЭЗ (57,1%).

- отсутствие аппаратных ограничений, т.е. возможность создания ЭУ, ориентированного на имеющуюся в наличие техническую базу.

Инструментальные средства общего назначения

Инструментальные средства общего назначения (ИСОН) предназначены для создания ЭУ пользователями не являющимися квалифицированными программистами. ИСОН, применяемые при проектировании ЭУ, как правило, обеспечивают следующие возможности:

- формирование структуры ЭУ;
- ввод, редактирование и форматирования текста (текстовый редактор);
- подготовка статической иллюстративной части (графический редактор);
- подготовка динамической иллюстративной части (звуковых и анимационных фрагментов);
- подключение исполняемых модулей, реализованных с применением других средств разработки и др.

К достоинствам инструментальных средств общего назначения следует отнести:

- возможность создания ЭУ лицами, которые не являются квалифицированными программистами;
- существенное сокращение трудоемкости и сроков разработки ЭУ;
- невысокие требования к компьютерам и программному обеспечению.

Вместе с тем ИСОН имеют ряд недостатков, таких как:

- далеко не дружественный интерфейс;
- меньшие, по сравнению с мультимедиа и гипермедиа системами, возможности;
- отсутствие возможности создания программ дистанционного обучения.

В нашей стране существует множество отечественных ИСОН: Адонис, АосМикро, Сценарий, ТесСис, Интегратор и др.

Средства мультимедиа

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около 1\4 его объема. Если информация была представлена визуально – около 1\3. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалось до 75%.

Итак, мультимедиа означает объединение нескольких способов подачи информации - текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения (мультипликация и видео) и звук (цифровой и MIDI) - в интерактивный продукт.

Аудиоинформация включает в себя речь, музыку, звуковые эффекты. Наиболее важным вопросом при этом является информационный объем носителя. По сравнению с аудио видеоинформация представляется значительно большим количеством используемых элементов. Прежде всего, сюда входят элементы статического видеоряда, которые можно разделить на

Keywords: controlled from distance educating, telecommunication technologies, electronic textbook, facilities are multimedia, hypertext and hypermedia of means, interactive cooperation.

Введение. В последнее время предпринимаются серьезные шаги, направленные на внедрение в педагогику инновационных методов обучения. Дистанционное обучение (ДО) — взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Основу образовательного процесса при ДО составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, электронной и обычной почте, используя особую литературу – электронный учебник.

Автор статьи ведет спецкурс на выпускном курсе у студентов-математиков, «Инновационные процессы в обучении математики». Курс инновационные методы в педагогических исследованиях призван способствовать у студентов подлинного научного мировоззрения. Помочь будущим педагогам освоить современные методы преподавания математики. Важным средством для достижения этой цели является создание электронных учебников по предмету.

Формулировка цели статьи. Сформулировать методические рекомендации для создания электронных учебников, которые могут быть использованы студентами в своей учебной и будущей педагогической деятельности.

Изложение основного материала. Средства создания электронных учебников можно разделить на группы, например, используя комплексный критерий, включающий такие показатели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения. В соответствии с указанным критерием возможна следующая классификация:

- традиционные алгоритмические языки;
- инструментальные средства общего назначения;
- средства мультимедиа;
- гипертекстовые и гипермедиа средства;

Ниже приводятся особенности и краткий обзор каждой из выделенных групп. В качестве технической базы в дальнейшем имеется в виду IBM совместимые компьютеры, как наиболее распространенные в нашей стране и имеющиеся в распоряжении университета.

Традиционные алгоритмические языки

Характерные черты электронных учебников, созданных средствами прямого программирования:

- разнообразие стилей реализации (цветовая палитра, интерфейс, структура ЭУ, способ подачи материала и т.д.);
- сложность модификации и сопровождения;
- большие затраты времени и трудоемкость;

Таблица 6

Показатели сформированности эмоциональной зрелости (%)

Компоненты эмоциональной зрелости	Уровни, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспрессивность	19,4	69,4	11,2
Саморегуляция	22,4	54,1	**23,5**
Эмпатия	13,3	70,4	16,3
Уровень эмоциональной зрелости	25,5	57,2	17,3

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что по всем параметрам эмоциональной зрелости у подростков доминирует средний уровень. Наиболее развитыми структурами являются экспрессивность и эмпатия. В целом, можно сказать, что эмоциональная зрелость, как и её составляющие, достигла среднего уровня сформированности, что в определённом смысле для подросткового возраста является показателем нормы, но присутствие низких процентных показателей может свидетельствовать в пользу прогрессирования эмоциональных барьеров за счёт недоразвитости структур эмоциональной зрелости, в особенности эмоциональной саморегуляции. Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее распространенными причинами, обуславливающими эмоциональные проблемы школьников подросткового возраста, являются неумение управлять своими эмоциями и распознавать эмоции других людей; эмоциональная неосведомлённость. Уровень самомотивации, эмпатии обнаружили зависимость от выраженности эмоциональных барьеров.

Подростку характерны умеренные проявления нетерпимости к неопределённости, фрустрационной нетолерантности, коммуникативной агрессивности, агрессивность в отношениях, агрессивности как таковой, фрустрации, ригидности, тревожности. Однако более информативными по всем параметрам получились показатели процентного распределения. Так, результаты коммуникативной агрессивности указывают на то, что 1/5 часть подростков (21,5%) демонстрируют высокую агрессию в общении. По параметру агрессивности в отношениях прослеживается значительное присутствие показателей низкого уровня, что также создаёт проблемы в общении, как и в случае высоких показателей. В сумме полученный барьерный уровень (37,8%) указывает на наличие помех в отношениях у более 1/3 подростков.

Регистрируются высокие показатели тревожности у 28,6%, ригидности – 9,2%, нетерпимость к неопределённости – 20,4%, фрустрационной нетолерантности – 20,4% прослеживается склонность к переживанию низкой и лёгкой депрессии с минимальным включением респондентов, у которых она не регистрируется – 19,4%.

Доминирующими эмоциональных барьеров в общении подростков определились: неумение управлять эмоциями (42,8%), неадекватное проявление эмоций (50,0%), негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (20,4%), доминирование негативных эмоций (14,3%), нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (38,8%).

Эмоциональные барьеры, как закономерное явление переходного периода, не надо устранять, их необходимо фасилитировать, т.к. преодоление эмоциональных барьеров в подростковом возрасте сводится к своевременному переживанию напряжённых психических состояний и является необходимым условием развития, приобретения полезного опыта, выработки адаптационной и толерантной позиции по отношению к ним, созданию стойкого иммунитета.

Подростков с низким уровнем эмоциональных барьеров отличает отсутствие склонности к фрустрированности, а также неумение управлять эмоциями; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Барьеры неадекватного проявления эмоций и тревожности оказались вне зависимости от общего уровня эмоциональных барьеров в общении – присущи всем психологическим категориям, с одной лишь оговоркой, что у подростков с низким уровнем эмоцитональных барьеров в общении их выраженность на порядок ниже.

Выводы:

• Критериями выявления эмоциональных барьеров в подростковом возрасте являются: наличие собственно эмоциональных барьеров в общении, переживание психических состояний, развитость эмоциональной сферы.

• На основе полученных данных установлено, что прогрессирование эмоциональных барьеров в подростковом возрасте является распространенным явлением: 62.2% респондентов демонстрируют высокий и очень высокий уровень эмоциональных барьеров в межличностном общении. Негативные эмоциональные состояния накладывают негативный отпечаток на характер общения: осложняют общение и отношения, блокируют его. Во внутриличностном плане переживание напряжённых психических состояний угнетает личность, ведёт к потере самообладания и контроля над собственными эмоциональными проявлениями. Наличие данного факта подтверждено результатами экспертного оценивания родителями испытуемых: 44,2% подростков переживают напряжённые психические состояния, которые негативно сказываются на общении, 80% избегают общения с определёнными сверстниками и 67,2% – с близкими родственниками, 76,3% подростков не поддерживают длительные отношения со сверстниками.

• По результатам выраженности проявлений эмоциональных барьеров, помехами в общении подростков выступают: высокая коммуникативная агрессивность (21,5%), высокая и очень низкая агрессивность в отношениях (37,8%), высокая нетерпимость к неопределённости (20,4%), фрустрационная нетолерантность (20,4%), фрустрация (7,1%), ригидность (9,2%), тревожность высокого (27,6% – 26,5%) и средневысокого уровня (41,8%), склонность к переживанию низкой и лёгкой депрессии (только у 19,4% респондентов она не регистрируется). Доминирующими эмоциональных барьеров подростков являются: неумение управлять эмоциями (42,8%), неадекватное проявление эмоций (50,0%), негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (20,4%), доминирование негативных эмоций (14,3%), нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (38,8%). Таким образом, можно считать, что наличие разных форм эмоциональных барьеров в межличностном общении подростков, как и общая высокая их выраженность, представляют особенности возрастного периода. Негативные эмоции мешают подростку общению со сверстниками, осложняют взаимодействие.

Режим доступа: http://psibook.com/scholarly/zhiznennoe-samoopredelenie-molodezhi-v-usloviyah-sotsialnoy-nestabilnosti.html

3. Малисова И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности / И. Ю. Малисова // Психологический журнал. –1994. – № 4. – С. 94–102.

4. Мамаев В. А. Аксиологический подход в воспитании студенчества [Электронный ресурс] / В. А. Мамаев // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 41 (300). – Режим доступа: URL: http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-vospitanii-studenchestva (дата обращения: 11.01.2015

5. Мартынова Т. Н., Морозова Н. И. Типы жизненного самоопределения студентов в период профессиональной подготовки в вузе [Электронный ресурс] / Т. Н. Мартынова, Н. И. Морозова // Сибирский психологический журнал. 2007. – № 25. – С. 114–119. – Режим доступа: http://psyorg-omgtu.org/publ/intervju/stati/t_n_martynova_n_i_morozova_tipy_zhiznennogo_samoopredelenija_studentov_v_period_professionalnoj_podgotovki_v_vuze/4-1-0-24

6. Мачурова Н. Н. Понимание жизненных ценностей студентами / Н. Н. Мачурова // Психология и практика. Ежегодник Российского Психологического Общества. Т. 4, вып. 1. – Ярославль, 1998. – С. 116–117.

7. Скутнева С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / С. В. Скутнева. – Тольятти, 2004. – 181 с.

8. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.

9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности DOCX. [Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская]. – М.: Издательство «Наука», 1982. – 185 с.

Педагогика

УДК 51-7:73.012

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

КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена коммуникационным технологиям и средствам для создания электронных учебников.

Ключевые слова: дистанционное обучение, телекоммуникационные технологии, электронный учебник, средства мультимедиа, гипертекстовые и гипермедиа средства, интерактивное взаимодействие.

Annotation. The article is sanctified to communication technologies and facilities for creation of electronic textbooks.

Современная же высшая школа должна в первую очередь давать своему студенту понимание современной социокультурной ситуации, формируя способность адекватно ориентироваться в ней, достойно и мобильно принимать ответственные решения, совершать свободный и сознательный выбор собственной жизненной позиции и способов самореализации. Это принципиально новый подход к целям воспитания студентов в свете гуманизации всего образовательного процесса как педагогического способа освоения мирового и отечественного социокультурного пространства в его истории и современности (В. А. Мамаев) [4].

В понимании студентов жизненные ценности отражают то, что является для них «главным, важным, значимым, тем, чем можно дорожить, что необходимо или приносит пользу, что может быть целью или идеалом». Приоритетными для ценностного мира личности студентов являются ценности «Личной жизни» из сферы жизнедеятельности, ценности отношений «Любви, дружбы, друзей» и «Этические ценности», которые являются наиболее значимыми и соответствуют некоторым основным новообразованиям студенческого возраста, таким, как жизненное обустройство, начало семейной жизни, построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения (Н. Н. Мачурова) [6].

Ценностные ориентации – интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве природной и социальной среды, избрать стиль поведения и направления деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся ситуации (Д. И. Фельдштейн) [8]. В этом определении отмечается важнейшая роль ценностных ориентации человека в качестве одного из регуляторов его поведения и деятельности.

Вывод. Итак, ценностные ориентации, играя важную роль в жизненном самоопределении студенческой молодежи, обеспечивают общую направленность поведения личности, социально значимый выбор ею целей, ценностей, способов регуляции поведения, его форм и стиля. Таким образом, жизненное самоопределение студенческой молодежи – это процесс целенаправленной самоорганизации жизнедеятельности студентов через осознанную систему жизненных смыслов и целей, жизненную стратегию и тактику.

От проблемы жизненного самоопределения студенческой молодежи напрямую зависит проблема ее жизнеспособности, с которой современное общество столкнулось вплотную. Они волнуют не только самих молодых людей, испытывающих на себе всю полярность действительности, но и ученых, которые понимают всю серьезность зависимости будущего общества от ценностных ориентиров, систем, которые содержит в себе современная молодежь.

Литература:

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности Текст. / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 256–269.

2. Ковалева Н. В. Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности (Соц.-психол. аспект): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 [Электронный ресурс] / Н. В. Ковалева. – Москва, 1997. – 151 с. –

Перечисленные в комплексе эмоциональные проявления указывают на необходимость оказания психологической помощи подросткам, претерпевающим эмоциональные барьеры. Эмоциональные барьеры, как закономерное явление переходного периода, не надо устранять, их необходимо фасилитировать, т.к. преодоление эмоциональных барьеров в подростковом возрасте сводится к своевременному переживанию напряжённых психических состояний и является необходимым условием развития, приобретения полезного опыта, выработки адаптационной и толерантной позиции по отношению к эмоциональных барьеров, созданию стойкого иммунитета.

Литература:

1. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Забродський – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (Серія «Психол. інструментарій»). (БОЙКО)

2. Практикум по возрастной психологи: учеб. пос.; под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.

3. Чебыкин А. Я. Диагностика социально-психологических особенностей эмоциональной сферы личности / А. Я. Чебыкин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М.: АН СССР, 1988. – С. 238–244.

4. Березин Ф. Б. Социально-психологическая адаптация при невротических и психосоматических расстройствах / Ф. Б. Березин, Т. В. Барлас // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1994. – № 6. – С. 38–43.

5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Лидия Ивановна Божович; под. ред. Д. И.Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО « МОДЭК», 1995. – 352 с.

6. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пос. [для специалистов и дилетантов] / Григорий Эммануилович Бреслав. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

Психология

УДК 159.98-051

студентка 61/2 – ПП группы Репная Яна Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ СТУДЕНЧЕСТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация***.** Статья посвящена исследованию профессиональной направленности личности студентов педагогики и психологии факультета на практическую психологию специальности.

Ключевые слова: студент, психолог, профессиональная деятельность, этап, мотивация к деятельности.

Annotation. The article investigates the professional orientation of the person of students of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the practical psychology specialty.

Keywords: student, psychologist, professional activity, stage, the motivation to work.

Введение. Актуальность выбранной нами темы обусловлена тем, что при поступлении абитуриента в ВУЗ не учитывается комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Необходим индивидуальный подход, а также максимальное использование всего арсенала психологических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие профессионального самоопределения, т.е. деятельностно–смыслового единства у будущих специалистов.

Профессия психолога - одна из важнейших в современном мире. От его усилий зависит будущее человеческой цивилизации. Профессиональный психолог – это специалист, призванный решать конкретные психофизиологические задачи, связанные с проблемами конкретной личности и межличностного взаимодействия. Значение профессии практического психолога в современном мире возрастает с каждым годом, так как она призвана способствовать обеспечению интеллектуального, эмоционально – потребностного, коммуникативного и личностного развития и психофизиологического здоровья членов общества.

Формулировка цели статьи: Поскольку одним из направлений деятельности Института педагогики, психологии и инклюзивного образования является подготовка практических психологов, целью настоящей работы явилось исследование профессиональной направленности личности студентов, обучающихся на кафедре психологии, и исследование готовности студентов выпускных курсов к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи: К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к труду, к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности, определено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений.

В сфере собственно психологической проблематики готовность рассматривалась как готовность к школе, к обучению в вузе, к выполнению тех или иных видов профессиональной деятельности, решению задач или проблемой ситуации и т.д.

Анализ существующих подходов показывает, что чаще всего готовность исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в ситуации ответственных действий или подготовки к ним. Готовность показывается как возможность, предрасположенность субъекта действовать на достаточно высоком уровне, обоснуется в качестве решающего условия быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

жизнедеятельности. Жизненное самоопределение личности является сложной категорией, интегрирующей многие понятия, которые характеризуют жизнь человека: жизненный путь, жизненный выбор, жизненные стратегии, жизненный стиль, жизненная позиция, жизненная перспектива и т.д. (Т. Н. Мартынова, Н. И. Морозова) [5].

Е. И. Головаха указывает на близость жизненных целей и планов, ориентаций и перспектив, то есть совокупности представлений человека об основных линиях его жизненного пути [1]. Таким образом, важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем является согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов. Представления о сравнительно отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности сформированы у человека уже к 14-15 годам. Юноши и девушки проявляют реалистичность в жизненных притязаниях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей.

Молодежь содержит значительный социально-психологический потенциал – стремление к познанию и гармонии с окружающим миром, творчеству, самопознанию, развитию. Все это объективно порождает необходимость активных действий со стороны обществ и государства, направленных против негативных для нации процессов, способствующих сохранению, воспроизводству и развитию российской культуры, связи между поколениями, а также созданию условий для свободного развития личности и общества в целом (Н. В. Ковалева) [2].

Многими исследователями подчеркивается важность вузовского этапа становления личности, сензитивность этого периода развития личности молодого человека, к формированию у него ценностных ориентации, установок, личностных особенностей, мотиваций, направленности личности, интеллекта (Н. А. Низовских, Е. И. Рогов, В. И. Слободчиков, В. Г. Узунова, В. А. Якунин). Психологические особенности студентов раскрываются в работах В. Т. Лисовского, С. Л. Смирнова.

Студенческая пора является важным этапом дальнейшего становления личности молодого человека. В этот период раскрываются потенциальные ее возможности, совершенствуется интеллект, трансформируется система ценностных ориентаций, формируются новые социальные установки, развиваются профессиональные способности в связи с освоением профессии.

Период обучения студента в высшей школе – чрезвычайно важный период его социализации как личности: 1) на этом этапе завершается социализация через систему образования; 2) закладываются основы дальнейшей социализации в самостоятельной профессиональной деятельности; 3) корректируются жизненные цели, установки на дальнейшее самостоятельное жизненный путь.

Система ценностных ориентаций составляет основу отношений человека к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности. Жизненное самоопределение молодых людей во многом зависит от их ценностных установок. Психологи считают, что ценностные ориентации являются движущими силами личностного и профессионального развития личности.

От содержания жизненного самоопределения зависит не только положительное разрешение внутренних противоречий, но и направленность развития личности в целом.

Ценностные ориентации личности аккумулируют весь ее жизненный опыт и определяют производительность взаимоотношений с другими людьми, а также обеспечивают возможность такого ее становления, при котором личность, определяют как активный общественный объект, берет на себя всю ответственность за собственную жизнедеятельность, за ее последствия для общества и для самого себя, становится реальным творцом собственной судьбы и творцом судьбы сообщества к которой принадлежит. Ценностные ориентации формируют жизненную позицию человека.

Влияние ценностной структуры на отношение к себе в процессе самоопределения является достаточно сложным. Отражая непосредственные отношения с другими людьми, их взгляды в процессе познавательно-практической деятельности, личность осознает свою собственную индивидуальность свое «Я». Отношение к себе невозможно без самосознания, поскольку личность воспринимает себя как объект в определенной системе отношений, в процессе социального взаимодействия с другими.

Ценностные ориентации является основой процесса самоопределения человека как по отношению (или отражают позицию человека) к своим желаниям, потенциальных возможностей и способностей, имеющихся физических и умственных качеств, и чертами характера и опытом, которые соотносятся с требованиями социальной среды. Они помогают идентифицировать свое место в обществе, сознательно определить свою меру вклада в общественную жизнь и взять на себя ответственность за собственное самосозидание.

Самоопределение – понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, понимание своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни: профессиональное самоопределение; выбор профессии; личностное самоопределение; формирование представлений о жизни, мировоззрения.

Жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения.

Таким образом, самоопределение личности выступает функционально-процессуальным ядром социализации личности, которое способно предусматривать реальное развитие личности и организовывать его поведение, необходимо выявление влияния ценностных ориентаций, формирующих внутреннюю картину мира на процесс самоопределения личности.

В. Д. Щадриков считает, что «.. .жизненное самоопределение понятие более широкое, чем только профессиональное и даже гражданское. Оно характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья и поэтому должно стоять на первом месте в структуре целей воспитания, выступая как этап самореализации человеком своих сил и способностей. В то же время смысл самоопределения нельзя отрывать от контекста человека как существа общественного: человек живет для других людей, для общества, общество для человека» [9].

Влияние жизненного самоопределения на жизнь человека в целом трудно переоценить, поскольку оно затрагивает практически все сферы

В настоящем исследовании готовность интересует нас, прежде всего, как профессиональная готовность, т.е. субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

Отметим, в современной психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается разведение понятий "профессиональная" и "психофизиологическая" готовности. Одни авторы (их большинство) рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие и в ее рамках выделяют психофизиологическую готовность, другие [7, с. 234] – видят обратную связь (в рамках психофизиологической готовности рассматривают профессиональную), третьи - представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и на функциональном уровне [2, с. 108].

На наш взгляд, психофизиологическая готовность является существенным компонентом профессиональной готовности как определенной системы, обладает всеми важнейшими свойствами целого, но в связи с собственной спецификой имеет ряд особенностей. Уровень же развития психофизиологической готовности, как элемента профессиональной готовности, проявляется в успешности профессиональной деятельности.

В целом готовность к профессиональной деятельности рассматривается как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленно деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий.

С точки зрения содержания рассматриваемой готовности большинство названных ученых выделяют следующие компоненты: положительное отношение к профессии психолога, положительные установки на те или иные виды деятельности; стабильные профессиональные интересы; устойчивые мотивы деятельности; осознание ответственности за ее результаты; адекватные требования профессиональной деятельности качества личности, черты характера; профессионально значимые знания, умения, навыки, способность их мобилизировать и активизировать; развитые педагогические способности; самостоятельность в решении профессиональных задач; развитость эмоциональной, волевой, чувственной сферы (воодушевленность, уверенность в успехе, умение управлять собой, преодолевать чувство сомнения, боязни и т.д.); устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления. Кроме того, готовность к профессиональной деятельности есть результат, следствие профессиональной подготовки.

Мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности.

Анализ имеющихся научных подходов [6, с. 187] к проблеме структуры и содержания педагогической деятельности, к проблеме профессиональной готовности (в частности, готовности к профессионально-педагогической деятельности) позволил выделить в рассматриваемой готовности две базовые составляющие [9, с. 37]:

- психологическую;
- деятельную.

Соответственно в деятельностной готовности мы выделяем следующие компоненты: конструктивный, организационный; коммуникативный; гностический. В психофизиологической готовности - мотивационно-ценностный; когнитивно-оценочный; эмоционально-чувственный; организационно-личностный и социально-перцетивный компоненты.

Отметим основные действия:

● способы и приемы воспитания и обучения, основанные на сознательном применении психолого-педагогических и методических знаний [3, с. 45];

● использование в действиях ранее полученного опыта и определенных знаний [7, с. 92];

● компоненты деятельности, в которых воплощаются знания и навыки;

● сложные психофизиологические образования, объединяющие профессионально значимые личностные качества, знания и навыки с мыслительными и практическими действиями, обеспечивающими успех в учебно-воспитательной работе [4, с. 27];

● совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях [5, с. 25].

Общим в данных определениях является то, что умения, развертывающиеся во внешнем или внутреннем плане действия практического психолога, наполняющие приемы и способы деятельности. Их основой является глубокое и прочное усвоение психолого-педагогических знаний.

В настоящее время существуют разные подходы к классификации умений деятельности психолога. Отметим основные:

● гностические, конструктивные, организационные, коммуникативные умения [5, с. 17];

● умения ставить задачи, программировать способы взаимодействий, изучать результаты решения задач [4, с. 46];

● умения управлять решением разнообразных задач: анализировать состояние объекта, ставить и решать задачи на уровне учебно-воспитательной работы, анализировать итоги их выполнения, определять новое состояние объекта воспитания и новых педагогических целей [4, с. 68].

На основе выделенных нами действий, считаем правомерным выделить следующие умения, необходимые для осуществления личностно – ориентированного взаимодействия.

Выделим следующие умения:

Гностические – это умения:

1. извлекать новые знания из различных источников, из исследования собственной деятельности;

2. добывать новые знания, необходимые для их продуктивного решения, анализировать решения и результаты, сопоставлять искомый результат и реальный;

3. осуществлять поисковую деятельность;

4. изучать, обобщать собственный опыт;

Коммуникативные умения – умения стимулирующие (вызывать интерес к предстоящей деятельности; находить для каждого ребенка слова, которые подталкивали бы его выполнять определенную деятельность с желанием;

социально-экономическими условиями общественного развития. Отношение же любых явлений к ценностям означает указание на их значение для человека, необходимость овладения ими, на цели деятельности. Оценочное отношение всегда предполагает наличие субъекта, который выражает свое отношение к объекту. Поэтому ценности одновременно и субъективные, так как одни и те же реальные явления и предметы действительности, а также идеалы, к которым стремится человек, могут быть отождествлены со многими ценностным критериям. Все зависит от того, каким из них личность предпочитает. Субъективность ценности, вероятно, выражается в его ценностных ориентациях, которые не являются отдельными повторениями, что существуют обособленно друг от друга, создают целостную систему взаимоопределяющих, взаимодействующих элементов. Итак, ценностные ориентации – это системно связанные социально значимые представления, реально детерминирующие поступки и действия, которые проявляют себя в практической поведении личности с ее качественным своеобразием жизнедеятельности, образом жизни.

Проблема ценностных ориентации всегда привлекала внимание исследователей различных направлений знаний: по теории ценностей (В. О. Василенко, В. П. Тугаринова), по теории отношений (Б. Г. Ананьева, С. А.Архангельского, Н. Д. Левитова), по теории социализации личности (И. С. Кона, Е. С. Кузьмина, Б. Д. Парыгина), по теории ценностных ориентации и ценностного отношения (А. И. Донцова, В. А. Ядова).

Работы указанных авторов позволяют выработать концептуальную позицию исследования ценностных ориентаций и жизненного самоопределения студенческой молодежи. В то же время анализ литературы показывает, что проблема жизненного самоопределения молодежи в аспекте ценностных ориентаций личности не получила должной научной разработки. В существующей литературе основное внимание уделяется, прежде всего, вопросам изучения объективных факторов и их влияния на процесс жизненного самоопределения в то время, как субъективные механизмы регуляции и процессы их взаимодействия исследуются в меньшей степени.

Проблема и само понятие «жизненного самоопределения» в научный оборот было введено В. Н. Шубкиным, В. Т. Лисовским. Для работ этих авторов свойственно отождествление жизненного и социального самоопределения, рассмотрение этих процессов со стороны их детерминированности объективными факторами. Дальнейшее исследование жизненного самоопределения осуществляется в работах В. И. Чупрова, который рассматривает его как меру и исходный пункт отношения молодежи к своему положению в обществе.

В настоящее время в социально-философской литературе получили интенсивную разработку такие аспекты самоопределения молодежи, как выбор молодежью линий своего жизнеосуществления, соотношение профессионального самоопределения и жизненной перспективы, особенности ее формирования (Е. И. Головаха); жизненные пути и ориентации в процессе включения в общественную жизнь (М. Х. Титма, М. Е. Ашмане, А. А. Матуленис). В работах этой группы авторов по-новому обозначена проблема роли субъективных факторов в процессе жизненного самоопределения молодежи, было проведено их уточнение и конкретизация (жизненная перспектива, ценностные ориентации, стиль жизни, смысл жизни, жизненная программа) (С. В. Скутнева) [7].

Annotation. The need of analysis students' value orientations and attitudes is explained by that fact that the basis of the life process of self-determination are the values that define the content of choice, including the choice of profession.

Keywords: value orientations, students' vital self-determination.

Постановка проблемы. Изменения, которые происходят на современном этапе развития общества, коренным образом повиляли на мировоззрение и ценности подрастающего поколения. Социально-экономические условия и общественные настроения привели к тому, что уже у молодых людей закладываются четкие установки и целостный взгляд на будущую жизнь. Главной стратегией, которая и формирует набор приоритетов и ценностей молодежи, является ориентация на успех.

Таким образом, выдвигаются высокие требования к системе образования, существует настоятельная потребность не только тщательной профессиональной подготовки студенческой молодежи, но и расширение мировоззрения, современного профессионального мышления, высокой образованности, индивидуального осознания значения общечеловеческих ценностей. В процессе получения высшего образования современный будущий специалист знакомится с тем, что принцип приоритета общечеловеческих ценностей заложен в стратегию и тактику реформирования системы образования. Новая иерархия ценностей, в которой общечеловеческие стоят на первом месте, методологическая идея, заложенная в национальные законы, концепции, программы в сфере воспитания и образования.

Цель статьи: определить роль ценностных ориентаций в жизненном самоопределении студенческой молодежи.

Изложение основного материала. В изменившейся социальной ситуации человек стремится выработать и принять такие ценности, жизненные ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в различных системах взаимодействия и самоопределиться. Процессы самоопределения обеспечивают ориентацию личности в своем жизненном пространстве – целях, средствах, ценностях (И. Ю Малисова) [3].

В ряде исследований ценностей человека определено, что сила мотива и эффективность деятельности человека зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности. Ценности являются «специфической формой смысловых образований в личных структурах», а потому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности. Когда речь идет о целенаправленной деятельности личности, она всегда будет определенным образом ориентирована относительно ценностей, поэтому именно в системе ценностей выражается отношение человека, общества к миру. Ценностное сознание творит собственный мир, мир эмоциональных переживаний, ценностных образов. В ценностной форме человек не объективирует, а субъективирует внешнюю действительность, присваивая ее, придавая «человеческого» значение, утверждая тождество с собой. Мир ценностей – это мир практической деятельности. Наше эмоциональное состояние к явлениям внешнего бытия, их оценка осуществляется в практической жизни.

В содержание категории «ценности» заложены объективные и субъективные моменты. По своей сути ценности объективные, так определены определенными качествами независимой от личности объективной природы и

стимулировать ход деятельности, учитывая успехи и достижения детей; определять стиль общения); реагирующие (находить контакт и правильный тон с детьми; оценивать правильность речи детей; корректировать отношения между детьми, разбираться в конфликтах, устранять их; устанавливать эмоциональный контакт в отношениях, умение учитывать эмоциональное состояние и самочувствие); организующие (организовать детей на занятиях, в играх, в быту, в труде; четко, лаконично и доступно объяснять им задания, требования, правила; распределять обязанности при организации совместной деятельности; рационально размещать воспитанников во время разных видов деятельности, группировать их с учетом их взаимоотношений и индивидуальных особенностей, переключать детей с одного вида деятельности на другой, управлять их поведением и активностью, увлечь играми, занятием и другой деятельностью с учетом их интересов), контролирующие (умение контролировать свои действия, саморегуляция).

Поведенческие умения – умения использовать открытые позиции (разворот в сторону собеседника, отсутствие "барьеров", отсутствие "зажимов", улыбка, открытые глаза и т.д.).

Профессиональная деятельность человека состоит в том, что она предполагает обязательную рефлексию на содержание предмета профессиональной деятельности. Предметом профессиональной деятельности психолога является психическая реальность человека, которая порождается и существует только по свойственным ей законам.

В настоящее время психолог призван оказывать профессиональную помощь человеку в его жизненных проблемах. Используя рекомендации специалистов - психологов, многие проблемы человек может решать самостоятельно, то есть способен быть сам для себя интуитивным психологом, оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявление эмоций. Однако бывают такие ситуации, в которых самостоятельно справиться со сложными проблемами человек не в силах и нуждается в психофизиологической помощи.

Таким образом, психолог - специалист с базовым высшим психофизиологическим образованием, который владеет методами оценки психических явлений и умением их корректировать.

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей для воздействия на этого другого человека. Это делает профессию психолога, по мнению Г.Н. Абрамова, одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонифицируются в его словах и действиях, направленных на другого человека.

Следовательно, в первую очередь профессии психолога предъявляются требования к интеллектуальным качествам, эмоционально-волевым, психомоторным. Это такие требования, как быстрота мыслительных процессов, высокая продуктивность умственной деятельности, эмоциональная устойчивость, хорошая волевая регуляция.

Требования к восприятию: психолог должен обладать активным восприятием для того, чтобы сформировать адекватный образ предмета; на первом месте - зрительное и слуховое восприятие, а также восприятие времени, которое зависит от эмоционального состояния.

Важна произвольность внимания, большой объем, направленность понимания на чувства, эмоции субъекта, с которым взаимодействует психолог, хорошая распределяемость внимания.

Память должна быть преимущественно произвольная, долговременная, зрительная, слуховая.

Преимущественные способы переработки информации: анализ и синтез, обобщение, характер мышления должен быть целенаправленным для успешного разрешения профессиональных проблем и задач. Хорошо развито должно быть словесно-логическое и образное мышление; важны гибкость, быстрота мышления; конкретность и абстрактность мышления, так как задачи перед психологом зачастую стоят сложные и требуют ответственности при принятии решения.

Нагрузка на эмоционально-волевую сферу идет большая, так как в работе психолога большинство ситуаций, вызывающих эмоциональную напряженность, требующих больших волевых усилий.

Требования к личности и чертам характера: эмпатические способности, рефлексивность мышления, умение идентифицировать себя с субъектом взаимодействия и его проблемами; доброжелательность, стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию, тактичность и дипломатичность.

1) Теоретический анализ данной проблемы показал, что высокий уровень профессиональной направленности - это качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Следует отметить значительную роль характерологических особенностей личности и уровня развития ее способностей. Особенно в этой взаимосвязи профессиональной направленности, черт характера и способностей. Однако в этой взаимосвязи профессиональной направленности, черт характера и способностей ведущая роль отводится преобладающему мотиву.

2) Для развития профессиональной направленности необходима такая организация деятельности студентов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее смыслом для человека.

3) Наиболее благоприятными для формирования основных структур личности человека, для достижения им готовности к познанию, деятельности является период ранней зрелости.

4) Соответствие между человеком и деятельностью формируется в процессе практической деятельности на основе активной пробы сил, начинающийся уже в школьные годы.

5) Профессиональная готовность в настоящем исследовании определяется как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить.

Выводы. Теоретический анализ данной проблемы показал, что высокий уровень профессиональной направленности - это качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Следует отметить значительную роль характерологических особенностей личности и уровня развития ее способностей. Особенно в этой взаимосвязи профессиональной направленности, черт характера и способностей. Однако в этой взаимосвязи

При организации и проведении наблюдений в природе в детском саду важными являются такие позиции: наличие природных объектов; определение содержания наблюдения; поиск оптимальных форм и приемов включения в них детей.

Вывод. В настоящее время продолжается совершенствование занятий по естествознанию с детьми дошкольного возраста в различных аспектах: расширяется и усложняется содержание обучения, осуществляется поиск форм интеграции разных видов деятельности и т.д. Обучение должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности Подводя итоги раздела, можно сделать следующий вывод: в старшем дошкольном возрасте ребенок обучается общаться, взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правила и нормы группового поведения, что позволяет ему в дальнейшем хорошо сходиться с людьми налаживать с ними нормальные деловые и личные отношения.

Литература:

1. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Л.: Знание, 2003 – С. 122-124.

2. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления С.Л. Новоселова. – М.: НПО «МОДЭК», 2002 – С. 213.

3. Люблинская, А.А. Ранние формы мышления ребенка. В кн. Исследование мышления в советской психологии / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1966 –С.56-59**.**

4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1999.

5. Тихомирова, Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка / Л.Ф. Тихомирова. – М.: Просвещение, 2000.

Педагогика

УДК 316.346.32-053.6:378

кандидат педагогических наук, доцент без звания кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЖИЗНЕННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Необходимость анализа ценностных ориентаций и установок студентов обусловлена тем, что, основой процесса жизненного самоопределения выступают ценности, которые определяют содержание выбора, в том числе выбора профессии.

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненное самоопределения студенческой молодежи.

детском саду. Его сущность заключается в чувственном познании природных объектов, через различные формы восприятия зрительное, слуховое, тактильное.

Руководство наблюдениями в природе дает возможность научить дошкольников выделять самые различные признаки объектов природы и ориентироваться в наиболее значимых, обнаруживать через них взаимосвязь растений, животных с явлениями неживой природы.

Наблюдение – результат осмысленного восприятия, в процессе которого происходит развитие мыслительной деятельности. С одной стороны, наблюдение является источником знаний, с другой – оно само требует наличия определенных знаний и культуры, как отправных моментов организации продуктивного вида деятельности[4].

Наблюдение может проводиться как с отдельными детьми, с небольшими группами (в 3-6 человек), так и со всей группой воспитанников. Это зависит от цели и содержания наблюдения, а также задач, стоящих перед воспитателем. Так, на занятии можно наблюдать за животными и растениями, трудом взрослых. Работа с детьми в этом случае организуется фронтально. На экскурсии наблюдение организуется со всеми детьми, с маленькими подгруппами и с отдельными воспитанниками. В уголке природы целесообразно проводить наблюдение с отдельными детьми или с небольшими подгруппами.

В зависимости от количества детей, участвующих в наблюдении, оно может быть индивидуальным, групповым и фронтальным. В зависимости от поставленных воспитателем целей наблюдение бывает эпизодическим, длительным и итоговым (обобщающим). Общие требования к организации наблюдения. Каждый вид наблюдений требует своеобразного руководства со стороны воспитателя.

Вместе с тем есть общие требования для проведения всех видов наблюдений:

1. Цель и задача наблюдения должны быть поставлены четко и конкретно. Во всех случаях задача должна иметь познавательный характер, заставлять ребенка думать, вспоминать, искать ответ на поставленный вопрос.

2. Для каждого наблюдения воспитателю необходимо отбирать небольшой круг знаний.

3. В организации наблюдений следует предусматривать системность, что обеспечит их взаимосвязь. В результате у детей сформируется полное, глубокое представление об окружающей природе.

4. Наблюдение должно способствовать развитию умственной и речевой активности детей.

5. Наблюдение должно возбудить интерес детей к природе, желание как можно больше узнать о ней.

6. Знания, полученные детьми в процессе наблюдений, должны закрепляться, уточняться, обобщаться и систематизироваться с помощью других методов и форм работы.

7. В результате каждого наблюдения у детей должно быть сформировано представление или элементарное понятие о том или ином объекте природы. Правильная организация наблюдений обеспечивает формирование и развитие у детей отчетливых представлений о животных и растениях, сезонных изменениях в природе.

профессиональной направленности, черт характера и способностей ведущая роль отводится преобладающему мотиву.

Для развития профессиональной направленности необходима такая организация деятельности студентов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее смыслом для человека.

Наиболее благоприятными для формирования основных структур личности человека, для достижения им готовности к познанию, деятельности является период ранней зрелости.

Соответствие между человеком и деятельностью формируется в процессе практической деятельности на основе активной пробы сил, начинающийся уже в школьные годы.

Профессиональная готовность в настоящем исследовании определяется как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить.

Литература:

1. Зелинченко А.И. // И. А. Зинченко, А. Г. Шмелев Вестник МГУ, серия "Психология", 1987,№4 – с.14–17.
2. Ковалев А.Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп / А. Г. Коволев – М., 1970 – 391с.
3. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. Т.1. Л., 1957 – 1960. – 264с.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев, Отв. Ред. А. Абодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1988 – 191 с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся// Н. В. Кузьмина, Вопросы психологии. – 1984. – №1. – с. 20 – 27.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова – М., 1993. – 190 с.
7. Платонов К.К. Структуры и развитие личности / К. К. Платонов, Отв. Ред. Глаточкин А.Д., АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1986. – 254с.
8. Физиологические и психологические основы труда/ ред. В.И. Дорогайченко. – М., 1974. – 231 с.
9. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков – Л., 1968. – 120 с.

Психология

УДК 37. 015. 3: 37. 014. 5

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

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Опираясь на анализ источников, статья обосновывает необходимость системной психолого-педагогической диагностики в деятельности педагога и психолога в контексте принципиального обновления современного образования.

Ключевые слова: диагностика, психологическая диагностика, педагогическая диагностика, психолого–педагогическая диагностика, диагностическое сопровождение учебно – воспитательного процесса.

Annotation. Based on the analysis of sources, the article substantiates the necessity of system-defined psychological and educational diagnostics in the teacher and psychologist activity, in the context of complete renovation of modern education system.

Keywords: diagnostics, psychological diagnostics, pedagogical diagnostics, psychological and pedagogical diagnostics, diagnostic support of the teaching-educational process.

Введение. С введением стандартов нового поколения возрастает значение научно – обоснованных способов управления качеством образования. В этих условиях обостряется необходимость оценки качества образования не только по «приросту» знаний, умений, но и по интегральным характеристикам целостного развития растущего существа – восприимчивого, чувствующего, разумного и рассудительного, стремящегося к самосохранению и счастью (по П. Гольбаху). Одним из средств такого управления в образовательных учреждениях выступает диагностическое сопровождение учебно – воспитательного процесса. В контексте развития образовательных систем во многих исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы диагностики (Л.А. Байкова, И.С. Батракова, Б.П. Битинас, В.Н. Максимова, Е.А Михайлычев. и др). Исследователи подчёркивают необходимость взаимосвязи педагогической, социальной, психологической диагностики. Системному же подходу к проблеме диагностики уделяется недостаточно внимания.

Цель статьи: подчеркнуть необходимость диагностического сопровождения как системной деятельности педагога и психолога в контексте принципиального обновления современного образования.

Изложение основного материала. В личностно-ориентированной гуманистической парадигме образования (А.Г. Асмолов, Л.С. Подымова, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.) безопасность личностного развития ребенка понимается как оптимальная реализация его потенциальных

деятельности. В основе всех мыслительных операций лежат анализ и синтез. Дошкольник сравнивает объекты по более многочисленным признакам, чем ребенок в раннем детстве. Он замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове.

В старшем дошкольном возрасте ребенок обучается общаться, взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правила и нормы группового поведения, что позволяет ему в дальнейшем хорошо сходиться с людьми, налаживать с ними нормальные деловые и личные отношения. Старший дошкольник способен правильно оценить себя, свои успехи, неудачи, личностные качества (в игре, учении, труде, общении).

При обучении естествознанию, в старшем дошкольном возрасте формируется эмоционально психологическая, интеллектуально творческая и познавательно-деятельностная сферы личности.

Важно научить старшего дошкольника содержательному восприятию природы, ее эстетическому видению, с положительным переживанием и эмоциональным откликом. Главное – путем живого созерцания и эмоционально-эстетического видения заставить заговорить о прекрасном в природе, его судьбе и приумножении. Для этого необходимо:

– непосредственному восприятию природы предварять необходимый багаж знаний подключением к нему уже имеющегося познавательного опыта; конечной целью при этом является возбуждение интереса и желание встречи с конкретно прекрасным объектом и явлением в природе;

– целенаправленное воспитание чувства прекрасного в «реальном» эстетическом восприятии природы с рассуждением о ней, о ее обусловленности;

– управляемое восприятие объекта, явления природы, как конкретно-образные ощущения, так и целостное впечатление, с рассуждением о том, при каких условиях и обстоятельствах нарушается эта гармония; объяснение процветания природы взаимосвязью, взаимообусловленностью и взаимовлиянием экологических ситуаций, условий и структур в целом [8].

В старшем дошкольном возрасте дети способны к таким формам мыслительного процесса, как суждение и умозаключение. Суждения и умозаключения о состоянии природы основываются на памяти, представлении, понятиях о ней.

С помощью органов чувств и мышления, которые находят опору в практической деятельности в любом объекте и явлении природы под руководством или самостоятельно, дети различают форму и содержания, в их точной взаимосвязи и взаимодействии, способны понять что совершенство в природе выражает в высокой степени черты и особенности конкретного рода, вида при условиях, необходимых для его существования и развития.

Необходимо помнить о влиянии эмоций как движущей силе воображения и выразительности детского творчества. Эмоциональный фактор чрезвычайно необходим для педагогической организации поиска и открытия прекрасного в природе.

В процессе наблюдений ребенок-дошкольник познает различные объекты, взаимосвязи в природе и специфику жизнедеятельности организмов.

Потребность в общении детей с природой при обучении естествознанию может быть удовлетворена специально организованным наблюдением в

выделяется. Ребенок начинает замечать некоторые качества, которые определяют то, что он воспринимает. Это выделение определенных качеств неизбежно связано с непроизвольным абстрагированием от множества других, которые остаются вне поля зрения ребенка [4]. В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитие речи осваиваются понятия. Хотя они остаются на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. К 5 годам дети начинают лучше использовать понятия, оперировать ими в уме.

В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т.д. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их[5].

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки. Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла. Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек. Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами. Это первая исходная форма теоретического мышления ребенка.

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Формирование у ребенка качественно нового мышления связано с освоением мыслительных операций. В дошкольном возрасте они интенсивно развиваются и начинают выступать в качестве способов умственной

возможностей в максимально возможных комфортных педагогических условиях, без ущерба для психологического здоровья. Это понятие стоит в ряду таких категорий гуманистической педагогики как педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение, помогающее поведение учителя, психологическая безопасность субъекта, безопасность образовательной среды, положения о сущности психологической помощи личности на разных этапах ее развития (И.А. Баева, М.Р. Битянова, Р.В. Овчарова и др.); концепции сопровождения (М.Р. Битянова и др.); идей и концепций профессиональной компетентности (А.К. Маркова и др.).

В решении задач образования подрастающего поколения, выдвигаемых ФГОС, владение диагностическими технологиями и их умелое использование в профессиональной деятельности педагогов и психологов системы образования является одним из основных критериев достижения ее результативности.

Реализация этого важного направления практической деятельности невозможна без знания методологических, теоретических и прикладных основ педагогической и психологической диагностики, изложенных в трудах отечественных и зарубежных исследователей; формирования компонентов диагностической деятельности в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении; опоры на идеи развития рефлексии как особого вида педагогической культуры, позволяющей осуществить глубинный анализ процессов, отношений личности.

Для определения концептуальных основ системы диагностического обеспечения психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС большое значение имеют философско-методологические принципы, разрабатывающиеся в философии образования и воспитания, к числу которых относят:

–принцип субстанциального единства различных, в том числе противоположных, интересов и диалогового согласия (принцип диалога представителей различных типов культур) как методологический подход в достижении единства между общими требованиями к образованию и уникальными интересами его субъектов;

–принцип диалогового взаимодействия между педагогом и ребенком как методологический подход к решению противоречия воспитательного процесса между социальными ценностями и личностными интересами и ценностями каждого отдельного ребенка;

–принцип обратной связи, суть которого для нас в том, что запланированное предвидение результатов определенного целенаправленного действия и реальный результат реального действия могут не совпадать между собой.

Психологический базис системы диагностического обеспечения психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС составляет психологическая диагностика – интегративная дисциплина, совмещающей область науки и практической деятельности.

Как научная дисциплина психологическая диагностика направлена на выявление того или иного феномена (мотивации деятельности, межличностных отношений, школьной дезадаптации и т.д.) с целью поиска его источников или факторов предупреждения и устранения.

Как практическая деятельность психодиагностика выявляет индивидуально-психологические особенности личности с целью оценки их

актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей психологического обследования. В условиях внедрения ФГОС важным оказывается диагностика формирования совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, то есть, личностные, познавательные регулятивные и коммуникативные УУД. Можно выделить то общее, на что указывают исследователи в организации и осуществлении психодиагностики в процессе обучения: тенденцию строить диагностику на учебном материале; стремление диагностировать процессуальные аспекты учения; установку на выделение совокупности критериев развития школьников с учетом концептуально определенных характеристик содержания и методов учения, таких как определение уровня формирования компетенций учащихся; учет особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения, соответствие этого процесса его индивидуальным возможностям.

Знание индивидуальных особенностей и возможностей учащихся способствует созданию оптимальных условий обучения для каждого ребенка с целью максимального развития его универсальных учебных действий, его способностей и задатков, позволяет выстроить индивидуальный путь развития личности школьника в педагогическом процессе и развивающей траектории образовательного учреждения.

Не ставя перед собой задачу детального рассмотрения проблем, исследуемых психодиагностикой, мы можем сделать некоторые заключения, важные для определения концептуальных основ системы педагогического сопровождения внедрения ФГОС, вытекающие из материалов конкретных исследований. Прежде всего, это понимание необходимости органического включения диагностики как ключевого звена в цепи: контроль–диагностика–коррекция–оценка и в процесс воспитания, рассмотрения диагностической информации как целостной диалоговой системы, отражающей субъект – субъектные отношения в педагогическом взаимодействии.

Положение психодиагностической науки об активности субъекта в любых видах деятельности конкретизируется в рамках исследования процесса учения двойной детерминацией: внешними обстоятельствами и активностью личности самого школьника. Эта двойственность детерминации процесса учения экстраполируется в процесс воспитания в контекстах:

а)заданности целей и программы воспитания, с одной стороны;

б)активности личности ребенка в деятельности и жизнедеятельности, с другой стороны.

Рассматривая эти вопросы в контексте изучаемой нами проблемы, заключаем, что диагностику педагогического процесса необходимо строить поэтапно, исходя из основного содержания деятельности диагностируемой системы; диагностировать процессуальные аспекты воспитания; опираться при этом на совокупность показателей, наиболее значимых в условиях функционирующей воспитательной системы, таких как выявление типичных отклонений в развитии трудновоспитуемых подростков, выявление уровня сформированности нравственных представлений учащихся, их нравственного развития, диагностика воспитанности личности школьников, диагностика

по этому вопросу содержатся в работах А. Ф. Говорковой, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Г.И. Минской, Н. Н. Поддьякова и др.

Для системы дошкольного образования в настоящее время установлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в котором определены основные требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения Программы.

В условиях современной системы образования проблема развития мышления приобретает особую актуальность. Это подтверждает анализ современных образовательных Программ дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой и «Успех» Н.О. Березиной, И.А. Бурлаковой, Е.Н. Герасимовой.

Несомненно, развитие мышления зависит от объема знаний полученных ребенком. Но запас знаний в условиях современного прогресса кончается очень быстро, а несформированность умения продуктивно мыслить очень быстро приводит к появлению «проблем в обучении». В то же время ребенок с развитым логическим мышлением всегда имеет больше шансов быть успешным. Однако не следует думать, что развитое логическое мышление – это природный дар, с наличием или отсутствием которого следует смириться.

Изучение истории умственного развития ребенка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Изучение путей развития мышления ребенка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес[3].

Детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов – абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т.д. Но реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов. Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, должна быть раскрытой в ее существенных закономерностях историей того, как маленький ребенок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель.

Развитие мышления начинается в плане действия внутри восприятия или на его основе подчеркивает С.Л. Новоселова. Сначала ребенок манипулирует с предметами, не учитывая их специфических особенностей. Он выполняет лишь те или иные реакции или функции над попадающимся ему под руку материалом; продукты этого манипулирования для ребенка – сначала лишь случайные, побочные результаты его деятельности, не имеющие для него никакого самостоятельного значения. С того времени, как результаты деятельности ребенка приобретают в его сознании некоторую самостоятельность и его действие начинает определяться объектом, на который оно направлено, действие ребенка приобретает осмысленный характер. Целесообразные предметные действия, направленные на объект и определяемые сообразно со специфической задачей, являются первыми интеллектуальными актами ребенка [2].

А.А. Люблинская считает, что мышление у ребенка естественно зарождается в самом восприятии действительности с тем, чтобы затем все более выделиться из него. Перед ребенком мелькает множество впечатлений. В зависимости от их яркости, соответствия потребностям ребенком нечто в них

8. Словарь психолого-педагогических терминов и понятий (в помощь работнику сельской школы) / [сост. Ю.В. Буган, В.И. Уруский]. – М.: ТОКИППО, 2001. - 179 с.

Педагогика

УДК 371

студентка 4 курса специальность «Дошкольное образование»
Карпич Юлия Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОБУЧЕНИЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется теоретическая психолого-педагогическая литература о проблеме развития логического мышления; определяются особенности формирования логического мышления старших дошкольников в процессе обучения естествознанию.

Ключевые слова: логическое мышление, естествознание, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article examines the theoretical psycho-pedagogical literature on the problem of development of logical thinking; determined peculiarities of formation of logical thinking older preschoolers in learning science.

Keywords: logical thinking, learning science, senior preschool age.

Постановка проблемы. Готовность ребенка к школьному обучению в значительной мере зависит от развития его интеллекта. Ведь важно не только какими знаниями владеет ребенок ко времени поступления в школу, а готов ли он к получению новых знаний, умеет ли рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, анализировать, обобщать, строить замыслы рисунков, сочинений. Исследования показали, что значительная часть трудностей, возникающих перед детьми в ходе начального обучения, связана с тем, что у старших дошкольников недостаточно развиты представления о понятийных отношениях, лежащих в основе логического мышления. Овладение логическими отношениями занимает существенное место в интеллектуальном развитии ребенка, поэтому старшие дошкольники вполне в состоянии «перешагнуть» барьер между наглядно-образным и логическим понятийным мышлением. Это становится возможным, если во всех видах деятельности дошкольника развивать мыслительные операции, такие как обобщение, сравнение, абстрагирование, классификацию, установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать.

На протяжении ряда лет основные усилия учёных, исследовавших познавательные процессы детей дошкольного возраста, были сосредоточены на изучение проблемы развития мышления дошкольников. Важные материалы

профессиональных интересов и уровня готовности к профессиональному обучению учащихся 9-х классов, изучение внешних обстоятельств жизни учащихся, мониторинг состояния педагогического процесса, оценка его результативности, комплексная скрининговая диагностика готовности к обучению, выявления наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния школьников, которые должны быть учтены в процессе сопровождения учащихся 1-х, 5-х, 9-х классов. диагностика рассматривается как элемент педагогического проектирования, углубляющий изучение ситуации, выявляющий противоречия и тенденции развития образовательных систем.

При этом педагогическая диагностика как составной компонент педагогического процесса занимает в сфере педагогической деятельности промежуточное интеграционное положение, выступая одновременно в качестве средства познания объекта и средства его преобразования, коррекции и профилактики – предупреждения возникновения явлений дезадаптации обучающихся, оказания помощи и создания условий для развития личности, способности выбирать и действовать по собственному усмотрению, обучаться новому поведению, разработки конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В психолого-педагогическом сопровождении внедрения ФГОС достойное отражение находит и система подготовки кадров к диагностическому направлению профессиональной деятельности в трёх важных аспектах:

- как компонент дидактической системы подготовки специалистов в традиционных для вуза формах обучения (лекции, семинары, практические занятия), которые играют существенную роль в развитии когнитивного компонента диагностической позиции педагога и психолога;
- как обязательное направление учебных и производственных практик в условиях реальной профессиональной среды, задающей образцы будущей профессиональной деятельности и ставящей перед практикантами задачи для дальнейшего обучения;
- как предмет освоения студентами, их подготовки к будущей деятельности. В связи с этим, определенный интерес для нас представляют работы, рассматривающие условия формирования у студентов аналитических, исследовательских умений и умения наблюдать педагогический процесс; исследования, посвященные содержанию и методам обучения будущих учителей культуре педагогического диагностирования, а также работы, посвящённые исследованию рефлексии как средства преодоления затруднений в педагогической деятельности, средства формирования самооценочной деятельности специалистов системы образования.

Анализ исследований, связанных с проблемами психологической и педагогической диагностики в сфере образования, позволяет нам в разработке концептуальных основ системы психолого - педагогического сопровождения внедрения ФГОС предположить, что эта система будет представлять собой пространство, обозначенное параметрами:

- объектности (направленности), в число которых включены личность растущего человека в единстве трех измерений: как объекта, субъекта и фактора учебно - воспитательного процесса. (Б.П. Битинас, Л.И. Катаева),

образовательная система, частью которой он является, учебно-воспитательный процесс в этой системе;

- процессуальности (операциональности), представленной диагностической деятельностью педагога и психолога образовательного учреждения, компоненты которой аналогичны ее алгоритму, включающему информационную, уточняющую, контрольно-дифференциальную и результирующую диагностику;
- субъектности, интегрированной своими составляющими в диагностическую позицию педагога и психолога, которая представляет собой систему устойчивых взглядов, убеждений, установок личности профессионалов на процесс получения глубокой и полной информации об объектах профессиональной деятельности, проецируемую на операционально-технологическую составляющую их деятельности и порождающую смыслообразующий деятельность по диагностическому сопровождению учебно - воспитательного процесса в условиях внедрения ФГОС мотив.

Выводы. Анализ исследований, связанных с проблемами диагностики, позволяет:

1. Прийти к заключению о важности органического включения диагностики как ключевого звена в образовательный процесс, о необходимости строить ее поэтапно, исходя из основного содержания деятельности диагностируемого образовательного процесса, опираться при этом на совокупность показателей, необходимых и достаточных в условиях данной образовательной системы и данного контингента субъектов образования.
2. Выделить философско-методологические принципы, имеющие большое значение для определения концептуальных основ построения системы диагностического сопровождения педагогического процесса: принцип субстанционального единства различных, в том числе противоположных, интересов и диалогового согласия (принцип диалога представителей различных типов культур) как методологический подход в достижении единства между общими требованиями к образованию и уникальными интересами его субъектов; принцип обратной связи как «сигнал обратной связи» (Н.А. Бернштейн) и как «результативная афферентация» (П.К. Анохин), суть которого в том, что запланированное предвидение результатов определенного целенаправленного действия и реальный результат реального действия могут не совпадать между собой; принцип деятельности, дающий возможность диалектического вывода из данного принципа такого вида деятельности, как диагностическая деятельность педагога и психолога системы образования.
3. Дать определение предполагаемой системе диагностического сопровождения внедрения ФГОС как трёхмерного пространства, обозначенного параметрами: объектности (направленности на личность ребенка, учебно-воспитательный процесс в образовательной среде, собственно образовательную среду учреждения образования); процессуальности (операциональности), представленной диагностической деятельностью педагога и психолога, алгоритм которой включает информационную, уточняющую, контрольно-дифференциальную и результирующую диагностику; субъектности, интегрированной своими компонентами в диагностическую позицию педагога и психолога.

– навыки – действия, сформированные в процессе повторения и доведены до автоматизма;

– профессиональная позиция – система сложившихся установок и ориентаций, отношения и оценок внутреннего и окружающего опыта реальности и перспектив, а также притязаний, которые определяют характер действий, поведения. Процесс формирования профессиональной позиции базируется на направленности личности (психологическая свойство, которое объединяет ценности, устремления, потребности личности).

– индивидуально – психологические особенности человека – сочетание различных структурно – функциональных компонентов психики, которые определяют индивидуальность, стиль деятельности, поведения и проявляются в качествах личности;

– акмеологические варианты – внутренние стимулы, обусловливающие потребность в саморазвитии, творчества и самосовершенствовании [5, 17-23].

Содержание современной подготовки будущего дошкольного педагога представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности, отражающая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков и специфику профессиональной деятельности.

Выводы. Обстоятельный анализ подходов к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях показал, что в условиях успешной творческой самореализации будущих специалистов дошкольного сферы является комплексный подход к формированию профессиональной компетентности педагогов, которая предусматривает не только овладение дисциплин профессионального цикла, но и знания современных концепций дошкольного образования, а именно компетентностного, лица стена – ориентированного и деятельностного подходов к организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях и умение реализовывать эти знания на практике, творчески сочетая и организуя их.

Литература:

1. Абдалина Л. В. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации: монография / Л. В. Абдалина – М.: Издательство РГСУ. – 2008. – 327 с.
2. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры, искусства. Т.1. / Бердяев Н. А. – М.: Наука, 1994. – 356 с.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Бочарова Е.П. Контроль качества подготовки будущего специалиста / Е.П. Бочарова, О.И. Тараненко // Акмеология – 2003 (Юбилейный выпуск). – Спб.: Санкт-Петербургская Акмеологическая академія, 2003. – 234 с.
5. Григорьева А. И. Развитие позиции педагога как воспитателя: уровни, этапы, формы / А. И. Григорьева, Д. В. Григорьева: сборник научных трудов «Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя» [под. ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой] – СПб., 2005. – С. 24–33.
6. Железнова, Л.Б. Профессиональная подготовка педагога-воспитателя [Электронный ресурс] / Л.Б. Железнова. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru.
7. Сластенин В. А. Педагогика: Уч. Пособие для студентов вузов обуч. по пед. спец. / [Под ред. Сластенина В.А.]. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Формирование профессиональной компетенции будущего воспитателя дошкольных учреждений приобретается во время обучения студента в высшем учебном заведении или колледже соответствующей направленности. Учеба будущего педагога является стержневой, так как в это время происходит освоение базовых знаний, умений, навыков, компетенций, формирование основ мировоззрения и убеждений. Все эти составляющие объединяются в контуры будущей трудовой деятельности. Поэтому важно выбрать такое учебное заведение, которое готовило бы востребованных педагогов с необходимым багажом компетенций. Но немаловажно и то, какие компетенции необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности воспитателя дошкольных учреждений.

Выделив составляющие компоненты профессиональной компетенции, а именно ключевые, базовые и специальные, мы сможем выявить необходимые воспитателя дошкольных учреждений. Для начала разберёмся с терминологией составляющих компонентов [4]. Под ключевыми компетенциями в педагогике понимаются способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Под базовыми компетенциями понимается совокупность универсальных и предметно-специализированных компетенций, отражающих специфику определённой профессиональной педагогической деятельности. Необходимым условием формирования базовых компетенций являются процессы учения. Базовые компетенции в педагогической деятельности исследовали А. Маркова, Н. Кузьмина, В. Адольф, Н. Морева, В. Веснин, которые единодушны в том, что к базовым компетенциям относятся:

– хорошая теоретическая подготовка;
– умение мобилизировать полученные знания и опыт;
– обладание критическим мышлением;
– владение методом решения проблем в зависимости от конкретной ситуации деятельности.

Специальные компетенции в педагогике рассматривают как результат интеграции ключевых и базовых компетенций необходимых для реализации профессиональной деятельности в конкретной области. Следовательно, ключевые, базовые и специальные компетенции, взаимодействуя друг с другом, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах. Все три вида компетенций должны формироваться одновременно, что обеспечит становление профессиональной компетентности будущего воспитателя дошкольных учреждений как определённой целостности некоторой интегративной личностной характеристики [5].

Основными компонентами профессиональной компетентности специалиста определяем:

– знания – логическая информация об окружающем и внутреннем мире человека, зафиксированная в его сознании;

– умение – психические образования, которые заключаются в усвоении человеком способов деятельности;

4. Исследование такой системы на структурно-функциональном уровне и апробация ее по критерию необходимости и достаточности показателей, описывающих содержание ее компонентов, позволит выявить направления и содержание подготовки педагогов и психологов к диагностическому сопровождению учебно – воспитательного процесса в условиях внедрения образовательных стандартов нового поколения.

Литература:

1. Баева И.Р., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и её психолого-педагогическое сопровождение - Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2012, №3 - www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru

2. Битянова И.Р. Сопровождение как метод и идеология профессиональной деятельности психолога образования www.monographies.ru/138-4573

3. Еремкина О.В. Формирование психолого-педагогической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. Автореф. дис. док. пед. н., Рязань.-2008.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. - 312 с.

5. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Автореф. дис. канд. психол. н. - Нижний Новгород. - 2012.

Психология

УДК 159.9.072:159.955.4

старший преподаватель кафедры психологии
Савельева-Рат Елена Аркадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье обсуждаются современные представления о профессиональной рефлексии специалистов профессий типа «человек-человек» и значение ее развития на этапе обучения в вузе. Показано, что уровень развития профессиональной рефлексии у будущих психологов характеризуется адекватным осмыслением собственной профессиональной деятельности, своей позиции в ней и образа себя как субъекта этой деятельности.

Ключевые слова: студенты-психологи, профессиональная рефлексия, профессиональное сознание, личностно-профессиональное развитие, рефлексивность, профессионально-рефлексивная компетенция.

Annotation. The modern understanding of professional reflection specialist professions as «human-human» the value of its development at the stage of training at the university discussed in the article. It is shown that the level of professional

reflection of future psychologists is characterized by adequate comprehension of their own professional activity, their position and self-image as the subject of this action.

Keywords: students of psychology department, professional reflection, professional consciousness, personal and professional development, reflexivity, reflexive professional competence.

Введение. В последнее время в психологии возрос интерес к изучению проблемы профессиональной рефлексии специалистов помогающих профессий, особенно среди психологов. В процессе оказания помощи психологу необходимо постоянно осуществлять анализ деятельности и поведения клиента, его межличностных взаимодействий и т.п., чтобы понять суть проблемы и найти адекватные способы ее решения. В этой связи особую актуальность приобретает проблема развития профессиональной рефлексии психологов на этапе обучения.

В целом, уровень развития профессиональной рефлексии во многом определяет особенности его личностно-профессионального развития, эффективность деятельности, степень профессионального мастерства и самореализации. Однако на сегодняшний момент в психолого-педагогической литературе не существует единого понимания понятия «профессиональная рефлексия», а, следовательно, диапазон способов ее формирования на этапе обучения крайне вариативен и требует уточнения.

Формулировка цели статьи. Экспликация на основе конструктивного подхода особенностей развития профессиональной рефлексии студентов-психологов на этапе обучения в вузе.

Изложение основного материала. Существенный вклад в изучение проблемы рефлексии внесли отечественные ученые. Так, Н.Г. Алексеев рассматривает рефлексию в качестве способа осуществления деятельности [2], В.В. Давыдов как единицу умственного действия [4], В.П. Зинченко как слой сознания [8], И.С. Ладенко как средства самоконтроля и саморазвития личности [16], А.В. Карпов как общечеловеческая способность [13], Ю.Н. Кулюткин как эвристическое решение [15], В.А. Лефевр как механизм выбора [17], М.И. Найденов как способ группового взаимодействия [18], И.Н. Семенов как уровень психического процесса [21], Г.П. Щедровицкий как деятельность по установлению отношений между связями объектов [23]. Системное изучение взаимодействия различных видов рефлексии было предпринято И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым [22]. Как видно, отечественными авторами выделены и описаны структура, основные функции, механизмы и виды рефлексии.

Исследователи проблем личности и деятельности психолога выделяют рефлексию как важнейшее профессиональное качество личности (Т.С. Абрамова, Н.В. Бачманова, М.В. Дмитриева, И.В. Дубровина, Н.И. Исаева, Е.В. Сидоренко, Н.А. Стафурина, Л.В. Темнова, Н.Ю. Хрящева, Г.И. Якушева и др.).

Следует отметить, что рефлексия рассматривается не только как способ психологической деятельности, предметом которой является внутренний мир, но и как результат, представленный в профессионализме, психологическом комфорте, психологическом здоровье психолога. Вместе с интеллектуальной и личностной профессиональная рефлексия образуют целостное представление

самосовершенствовании взрослых: как родителей, так и специалистов. И когда для специалистов дошкольного образования потребность самосовершенствования составляет профессиональную необходимость, то родители не считают развитие педагогической культуры приоритетным задачей своей жизни. Поэтому ключевая роль в процессе взаимодействия принадлежит дошкольному педагогу. Ведь он проектирует модель организации психолого–педагогического просвещения родителей в каждой конкретной ситуации, модели взаимодействия с родителями воспитанников с учетом этнической, социальной и культурной принадлежности семьи.

Выдающийся педагог современности В. Сухомлинский отмечал, что искусство педагога включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. "Надо создать такое общение ... , чтобы каждое слово пробуждало внутренние духовные силы, вызвало внутреннюю работу ума и сердца, направленную на самопознание и самосовершенствование ". Итак, прочные навыки межличностного общения помогают педагогу четко понимать точку зрения собеседника (родителей или ребенка) и профессионально отвечать на их потребности в пределах учебно–воспитательной среды.

Анализируя сущность профессиональной компетентности, обратимся к научным выводам А. Маркова, М. Ермоленко. Эти исследователи к профессиональной компетентности включают:

– педагогическую деятельность;

– педагогическое общение;

– личность педагога как смысловые блоки – профессиональные знания, педагогические умения, необходимые для осуществления самодиагностики и самоформирования этой составляющей деятельности, профессиональные психологические позиции, психологические качества, психологические новообразования.

Профессиональная компетентность рассматривается как совокупность тех или иных компетенций. В современных отечественных педагогических исследованиях понятие «компетентность» трактуется по-разному. Например, В. Сластёнин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шлянов особое внимание уделяют профессиональной компетентности как теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности [3]. В. Веснин выделяет понятие «профессиональная компетентность» как «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных условиях, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям» [1, с.59].

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Под профессиональной компетентностью воспитателя понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Профессионально компетентным можно назвать воспитателя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании дошкольников.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим

[7]. На сегодняшний день проведен ряд научных исследований, в которых с различных научных подходов рассматривается данное понятие. В частности, профессиональная компетентность определяется как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности (А. Роботова, В. Введенський, Н Никитина, О. Бодальов). В исследованиях Н. Кузьминой выделены несколько видов профессиональной компетентности, на которых основывается зрелость специалиста в профессиональной деятельности (А. Маркова). Так, ученые отмечают, что:

– социально–психологическая компетентность определяется как свойство индивида эффективно взаимодействовать с людьми, которые его окружают в системе межличностных взаимоотношений (умение ориентироваться в социальных ситуациях, выбирать адекватные способы общения);

– коммуникативная компетентность заключается в сочетании знаний, вербальных и невербальных умений и навыков общения;

– профессионально–педагогическая компетентность рассматривается как способность к продуктивному общению в условиях, которые определены педагогической системой.

Кроме того, Н. Кузьмина определила основные элементы профессионально–педагогической компетентности: социальная и профессиональная компетентность в области учебной дисциплины; методическая компетентность в сфере формирования знаний умений и навыков; социально–психологическая компетентность в сфере общения; дифференциально–психологическая компетентность в области мотивов, направленности, способностей; аутопсихологическая компетентность в сфере преимуществ и недостатков своей деятельности и собственной личности [2,87-90].

Указанные основные элементы профессиональной компетентности в ходе научно–педагогической подготовки будущего дошкольного педагога требуют уточнений в соответствии с особенностями его профессиональной деятельности. Так как дошкольное дидактика предполагает формирование достоверных знаний из разных отраслей, развитие познавательной активности, а также социализацию ребенка дошкольного возраста, целесообразно актуализировать такие понятия, как специальная профессиональная компетентность в сфере дошкольного отрасли. Ведь современное дошкольное образование имеет целью способствовать интеграции ребенка в социум через реализацию ее задатков, склонностей, способностей, дарований и осуществления разностороннего развития, воспитания, обучения и оздоровления детей.

Акцентируем внимание на следующий элемент профессиональной компетентности дошкольного педагога: социально–психологическая компетентность в сфере общения. Дошкольный педагог, как представитель государственной системы образования, выполняет производственные функции по государственному заказу и по заказу семьи. Государство, как уже отмечалось, признала ведущую роль семьи в развитии, воспитании и обучении ребенка, а дошкольные педагоги должны этому способствовать путем предоставления образовательных услуг системой дошкольного образования. Итак, «новая философия» взаимодействия двух социальных институтов – семьи и детского сада, что объединяют свои воспитательные возможности ради ребенка, заключается в постоянном личностном саморазвитии,

личности о себе, своих качествах, физических и интеллектуальных перспективах, значимых социальных ролях и функциях, ценностных ориентациях и целях, профессиональных способностях [14].

В современной психолого-педагогической литературе профессиональная рефлексия рассматривается как осознание человеком своих профессиональных притязаний, формирующихся навыков и способностей, развивающихся в работе знаний и умений. Так, по мнению Б.З. Вульфова профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе, с существующими о ней представлениями, которые подвижны и развиваются [3].

И.И. Ревякин под профессиональной рефлексией понимает форму теоретической и практической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и их законов [19]. По определению В.Р. Имакаева, профессиональная рефлексия это критически-рациональное отношение к собственной деятельности, умение её вербализовать и конкретизировать, осознание ценностей и смыслов профессиональной деятельности [9].

По мнению Т.Е. Седанкиной, профессиональная рефлексия – это исследование познавательного акта, механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности, особое мышление человека, направленное на предметное рассмотрение и критический анализ самого себя как профессионала, осмысление собственных возможностей и недостатков [20].

Профессиональная рефлексия рассматривается и как феномен, а, именно, как синтетическая психическая реальность, которая проявляется в познании, переосмыслении и проектировании личностью собственной профессиональной деятельности, своей позиции в ней и образа себя как субъекта этой деятельности [12]. При этом в качестве измеряемых индикаторов профессиональной рефлексии могут выступать: самооценка профессионально важных качеств, удовлетворенность профессией, значимость событий профессионального пути уровень развития рефлексивности, профессиональное самосознание. По нашему мнению, развитие профессионального самосознания напрямую связано с развитием профессиональной рефлексии. Это и осознание себя субъектом собственной деятельности в профессиональном прошлом, настоящем и будущем, и приложение профессиональных качеств в профессиональных ситуациях и т.д.

Более целостный взгляд на профессиональную рефлексию, по нашему мнению, предпринят в культурологическом подходе, в котором утверждается взаимообусловленность профессиональная деятельности и рефлексии, при этом профессия задает ориентацию направления развития рефлексии, а эффективность изменений в профессиональной деятельности выше, если рефлексии придается культурная форма [6].

С нашей точки зрения, эвристичным в области изучения профессиональной рефлексии, является конструктивный подход. Согласно, А.В. Карпову и В.В. Пономаревой, «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» [11]. Таким

образом, одним из модусов рефлексии выступает рефлексия как психическое свойство. Именно этот аспект феномена рефлексии, с нашей точки зрения, может быть положен в основание понятия «профессиональная рефлексия».

Так, А.В. Карпов рассматривает рефлексивность как личностное качество, проявляющееся в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей. При этом автор подчеркивает, что рефлексия обладает свойством парциальности: различные аспекты свойства могут быть выделены в зависимости от того, какой стороны реальности касается рефлексирующий субъект [11].

Следовательно, как и любое психологическое свойство, рефлексивность может быть диагностирована, а, именно, оценивается уровень развития рефлексии субъектом процесса своего общения и взаимодействия с другими людьми в прошлом, настоящем и будущем.

В исследовании приняли участие 52 студента старших курсов специальности «Психология» (бывш. КГФ НПУ имени М.П. Драгоманова). В качестве психодиагностического инструмента были использованы: методика «Определение уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [12], сокращенный вариант анкеты «Студенты о профессиональной подготовке» (Г.В. Акопов), диагностирующий функции профессионального целеполагания, отношения, знаний и идентификации [1].

Анализ полученных данных показал, что среди исследованной группы студентов у 31,2% выявлен высокий уровень сформированности профессионально-рефлексивной компетенции, у 42,2%, – средний, у 26,6% – низкий уровень. Другими словами, можно говорить, что на момент окончания вуза 2/3 будущих психологов способны к экспликации, осознанию и репрезентации свойств и качеств личности как собственных, так и другого субъекта, способны входить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности, к себе самому с целью критического анализа, индивидуальной стратегии и тактики в построении собственного жизненного и профессионального пути и т.п. Однако треть студентов обладают низким уровнем, а значит и низким уровнем оценки эффективности развития своей личности и личности другого, умением взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса и т.д.

При этом студенты, отвечая на вопросы анкеты «Студенты о профессиональной подготовке» (Г.В. Акопова), разделились на две условные группы. В первую вошли те, кто оценивают подготовку к профессиональной деятельности в вузе высоко (79%), во вторую – студенты, оценивающие подготовку ниже среднего (21%). В целом, деление на такие условные группы во многом совпадают с вышеописанными группами по уровню сформированности профессионально-рефлексивной компетенции.

Среди студентов первой группы на вопросы анкеты «Студенты о профессиональной подготовке» (Г.В. Акопова) показано, что главным в профессиональной подготовке они считают практику (35,2%) и теоретическую подготовку (23,5%); организацию учебного процесса в вузе, личность преподавателя и его мастерства, профориентационную работу на всех этапах профессионального выбора, психологической подготовку, тренинговые занятия ; общеобразовательную и общекультурную подготовку.

Студенты второй группы отводят более значительную роль практике (45,5%), организации учебного процесса в вузе и роли преподавателей, чем

1998 г., Франция) определено, что основополагающей миссией высшего образования является служение человеку и обществу [4] . В соответствии с такими установками основная цель образования заключается в том, чтобы подготовить студентов к активному участию в социальной жизни, создать условия для развития личности, способной не только оценивать ситуацию и адаптироваться к социальным изменениям, но и оригинально мыслить, генерировать и реализовать идеи, разрабатывать пути позитивных преобразований, проявлять инициативу и творчество. Высшее образование - важный социальный институт, в котором формируется система этических ценностей и норм, достойное отношение к другому человеку, к окружающей среде, что выражается в уважении к личности, ее уникальности, взглядов, прав; соблюдении принципов демократии, справедливости, толерантности; взаимопонимания между этническими, религиозными, культурными группами, отказе от насилия, жестокости и т. д.

Все эти характеристики в полной мере проецируются на профессиональную подготовку будущего дошкольного педагога, ведь его профессиональная деятельность непосредственно связана с развитием общества. На сегодняшний день подготовка будущих специалистов дошкольного образования рассматривается учеными [3] как многофакторная структура, главная задача которой заключается в приобретении каждым студентом личностного смысла деятельности, формировании профессионального мастерства, постоянно растущем интересе к работе с детьми и их родителями, а также в развитии успешности в деятельности.

Ярко выступает проблема совершенствования форм организации учебного процесса, поиска ответа на вопрос о эффективные условия развития и самореализации личности в процессе овладения специальности. Не теряет актуальности вопрос пересмотра содержания педагогического образования. Однако, как отмечает в своих выступлениях Н. Гавриш, для улучшения профессионально–педагогической подготовки будущих специалистов недостаточно просмотреть только содержательный компонент. Важно разрабатывать технологии, при которых становится возможным качественное усвоение содержательного компонента в сочетании с индивидуальной творческой самореализацией студента.

Отметим, что основательно и комплексно проблему формирования профессиональной компетентности современных воспитателей дошкольного образования раскрыто в трудах В. Беленькой, которая определяет профессиональную компетентность как «Профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности. Она обусловлена когнитивным и деятельными компонентами подготовки специалиста, выступает мерой и основным критерием определения его соответствия условиям труда» [7, с. 35].

Как указывают в своих исследованиях В. Сластенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов для того, чтобы управлять развитием личности, необходимо быть компетентным. В научный оборот понятие " компетентность " вошло относительно недавно. В конце 80- х годов XX века в отечественной науке появилось новое направление – компетентностный подход в образовании. Существующие до сих пор понятия, такие как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и другие, было интегрировано в понятии «профессиональная компетентность»

саморазвитию, самосовершенствованию и самопроектирования в различных сферах жизнедеятельности, в том числе в профессиональной. В связи с этим существует постоянная неослабевающее внимание ученых к повышению уровня профессионализма будущих воспитателей детей дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, способных воспитать активную, самостоятельную творческую личность.

Проблема профессиональной компетентности педагогов широко изучается как в России (В. Сластенин, Б. Гершунский, Н. Кузьмина, А. Хуторской, И. Зимняя), так и за рубежом (Д. Равен, У. Хутмахер, Б. Оскарссон, М. Уоллес и другие). В области дошкольного образования также ведутся дискуссии о совершенствовании подготовки педагогических кадров (С. Козлова, Т. Куликова, Н. Маслова, Е. Панько, Т. Бабунова, А. Кузнецова, Е. Смирнова).

Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования изучались в исследованиях Л. В. Артемовой, А. Богуш, Г. Беленькой, Н. Граммы, И. Дичкивская, Н. Емельяновой, Л. Загородней, Н. Ковалевой, Т. Котик, Н. Лысенко, А. Полищук, Т. Пониманская, Т. Танька, А. Федий. Учеными определены теоретико–методологические основы подготовки будущих специалистов дошкольного образования в современных условиях, доказано, что сущностью профессионально–педагогической подготовки является система содержательно–педагогических и организационно–методических мероприятий, направленных на обеспечение готовности будущего педагога к педагогической деятельности.

Цель исследования статьи, заключается в раскрытие формирование базовых компетентностей будущих воспитателей дошкольных учреждений в процессе профессиональной подготовки.

Основное содержание статьи. Профессионально–педагогическая подготовка в словарных источниках определяется как система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающий формирование в личности профессиональной направленности, знаний, умений, навыков и профессиональной готовности [6, с.121].

Главная задача российской образовательной системы – это обеспечение высокого качества образования на основе сохранения её фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Программа модернизации российского образования закладывает новые требования к воспитателю ДОУ, то есть к его профессиональной компетенции.

Сегодня проблема роли высшего образования является вопросом определения ее места в жизнедеятельности общества, обусловлено, прежде всего, социальными потребностями, которые высшее образование удовлетворяет и социальными функциями, которые она выполняет. Раскрывая роль образования на современном этапе государственного развития, В. Андрущенко отмечает " ... она воспроизводит личность, вооружает его знаниями, формирует мировоззрение и творческие способности, воспитывает как патриота и гражданина – то есть реально готовит его (общества) будущее, и от того, какой будет наше образование, без преувеличения, зависит будущее государства: «народа и культуры» [1]. Высшее образование постепенно превращается в глобальный фактор развития общества. В документах Всемирной конференции по проблемам высшего образования (5-9 октября

студенты первой группы, схожий объем – теоретической подготовке (21,2%). Роль профориентационной работы, психологической подготовки, тренинговой работы, общеобразовательной и культурной подготовке студенты данной группы считают менее важной.

Как видно, субъективное представление студентов второй группы менее дифференцированное, с акцентом на ведущей роли практической подготовки. При этом, о личностных особенностях самих студентов не высказано ни одного мнения ни в одной из групп.

При ответах на вопросы о возможных трудностях в будущей профессиональной деятельности студенты первой группе чаще всего указывали опасения относительно недостаточности практических навыков, недостаточности знаний по специальности и организационных трудностях, около 1/3 из них называли наличие трудностей психологического характера, личностных особенностей. Студенты второй группы выражено подчеркивали отсутствие практических навыков и трудности организационного характера, и только 1/6 - недостаточность знаний по специальности, неумение применять теоретические знания на практике низкий спрос на специальность, психологические трудности в работе с людьми.

Анализ ответов на вопрос относительно трансформации отношения к профессии за время обучения в вузе, выявил такие изменения, как среди студентов первой, так и студентов второй группы более чем в 50% случаев. При этом характер изменений отличается содержательно. Так, студенты первой группы отмечают появление негативного отношения к профессии (60%), более глубокое понимание профессии (40%). Студенты второй группы отмечают понимание высокой ответственности и трудностей в будущей работе, (47,9%), отсутствие опыта работы, сомнения в правильности выбора профессии и т.п.

В целом, можно говорить о том, что среди студентов старших курсов достаточно высокий процент сформированности уровня профессиональной рефлексии, понимания своей будущей профессиональной деятельности в различных аспектах. Как видно, компетентность выпускника является многокомпонентной и требует дальнейшего комплексного исследования.

Выводы. В настоящий момент развитие профессиональной рефлексии на этапе обучения в вузе строится на различных подходах, в которых последняя понимается как феномен, как отношение, как способность, как деятельность, как психическое свойство. При этом последний вариант представляется нам более эвристичным в соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения, где важным требованием становится возможность «измерить» формируемую компетенцию.

Эмпирическое исследование показало, в целом, сформированность представлений у студентов о своей будущей профессии, в которых наряду с основными структурными компонентами будущей профессиональной деятельности отражены смена приоритетов в представлениях о профессиональной подготовке, трудности, опасения и задачи адаптации к профессиональной деятельности. Будущие психологи на достаточно высоком уровне осознают трудности, связанные с минимальным практическим опытом на момент окончания вуза, степенью теоретической подготовленности и уровнем отношения к своей профессии, чтобы ответственно приступить к профессиональной деятельности.

Перспективу дальнего исследования означенной проблемы представляет, по нашему мнению, разработка программы психолого-педагогического сопровождения студентов по развитию профессиональной рефлексии будущих психологов на этапе подготовки в вузе.

Литература:

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с. – С.237-238.

2. Алексеев Н.Г. Направления изучения рефлексии / Н.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987. - С. 5-11.

3. Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б.З. Вульфов // Magister. – 1995. – № 1. – С. 71-79.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест. – М.: АСТ, 2001.

6. Емельянов А.Л. Влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма государственного служащего: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Л. Емельянов. – М., 1997. – 24 с.

7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-ое изд., пер., доп. – М.: Академический проект, Екатеринбург, 2003.

8. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 18.

9. Имакаев В.Р. Проектные педагогические сообщества / В.Р. Имакаев. – URL: http://poipkro.perm.ru/ELBIB/b-vp05stat/imakaev2.htm.

10. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания /Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. - №3.

11. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности /А.В. Карпов. – М.: «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 5. - С. 45-57.

13. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. - М.: ИП РАН, 2002. - 304 с.

14. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – С.512.

15. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

16. Ладенко И.С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Новосибирск: Изд-во СО ИИФФ АН СССР, 1990. – 65 с.

17. Лефевр В.А. Рефлексия / В.А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.

18. Найденов М.И. К проблеме формирования стратегий и групповой рефлексии // Научно-техническое творчество: Проблемы эврилогии: тез. докл. республиканской конференции.- Рига, 1987. - С. 137-139.

19. Ревякин И.И. Феномен профессиональной рефлексии / И.И. Ревякин // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3 – С. 37-40.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кадырова Левиза Иловиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье исследована проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования; проанализированы подходы к организации профессиональной подготовки педагогов; определены компоненты профессиональной компетентности, которые определены ведущими учеными; обоснованы условия творческой самореализации будущих работников дошкольного образования на основе учета передового педагогического опыта.

Ключевые слова: формирования профессиональной компетентности, условия творческой самореализации, профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования.

Annotation. The article deals with the problem of formation of professional competence of future specialists of pre-school education; analyzed approaches to the organization of professional training of teachers; identified the components of professional competence, which is defined by the leading scientists; grounded conditions for creative self-realization of future preschool education based on the best educational experience.

Keywords: professional competence formation, the conditions for creative self-realization, professional training of preschool education.

Постановка проблемы: Современные социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Решение этой проблемы сосредоточено в построении нового образовательного пространства и реализации положений Болонской декларации.

Актуальность исследования. Изменение образовательной парадигмы от традиционной к личностно ориентированной, переход образования на государственные стандарты требуют от высшей педагогической школы совершенной подготовки будущих педагогов, в том числе работников отрасли дошкольного образования. Современный воспитатель детей дошкольного возраста – это профессионал, который ориентируется в научных достижениях, в инновациях психолого–педагогической науки, обладает различными технологиями обучения, воспитания и развития детей, способен к

Самая высока точка Австралии. Была открыта в 1840 году. Первый человеком, поднявшимся на ее вершину, был поляк Павел Эдмунд Стшелецкий, который дал горе название в честь военного деятеля, занимавшегося активной деятельностью на территории современных Польши, Беларуси, Литвы и США, Тадеуша Косцюшко. Косцюшко долгое время считалась самой высокой горой в Австралийских Альпах. Однако, более поздние исследования установили, что гора Таунсенд оказалась выше. Из уважения к Павелу Эдмунду Стшелецкому, власти переименовали Косцюшко в Таунсенд, Таунсенд в Косцюшко. В австралийском варианте английского языка этот топоним произносится как «кози-оско».

Выводы. Проанализировав топонимику Австралии были сделаны следующие выводы:

-топонимы коренного населения зачастую имеют религиозный и ритуальный подтекст, дают описание природных феноменов, представителей флоры и фауны региона;

-европейские топонимы зачастую происходят от имен и фамилий выдающихся английских политиков, деятелей, первооткрывателей;

- заимствованные топонимы у уже существующих названий на территории Великобритании.

-топонимы, чье происхождение является сомнительным.

В результате проведенной работы было выяснено, что:

-около 70 % австралийских топонимов имеют британское происхождение и лишь 30 % все еще сохранили свои аборигенские корни.

-топонимы коренного населения Австралии распространены в основном во внутренней части материка, в то время как европейские на прибрежных территориях, что можно объяснить тем, что первые британские переселенцы прибывали на кораблях, а климат, флора и фауна внутренней части материка были совершенно незнакомыми для них.

Литература:

1. Гарагуля С. И. Антропонимия в лингвокультурном и историческом аспектах. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 13с.
2. Соломоник А. Семиотика и теория познания. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 192с.
3. Onions C. T. The Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford: The Clarendon Press. – 1025p.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1988. – 432с.
5. Поспелов Е. М. Географические названия мира: Топонимический словарь, - М., 1998.

20. Седанкина Т.Е. Развитие способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии в процессе психолого-педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Седанкина. – Казань, 2009. –160 с.
21. Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: Концепции, экспериментатика, практика / И.Н. Семенов // Психология: журн. высш. шк. экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 63-73.
22. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С. 35 – 42.
23. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1. – №1.

Психология

УДК 616.89.008.441.13–07

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

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АНОЗОГНОЗИЧЕСКОГО ДЕФЕКТА ПРИ ПСИХИЧЕСКИХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ В РЕЗУЛЬТАТЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу клинико-психологической структуры анозогнозического дефекта пациентов с алкогольной зависимостью. Выявлены особенности субъективной семантики употребления алкоголя, миф болезни и личностный смысл болезни.

Ключевые слова: алкогольная анозогнозия, психические и поведенческие расстройства в результате употребления алкоголя, алкогольная зависимость, аддиктивное поведение.

Annatation. The article analyzes the clinical and psychological structure of alcoholic denial in patients with alcohol dependence. Features subjective semantics of alcohol, the myth of the disease and the personal meaning of illness are identified.

Keywords: alcoholic denial, mental and behavioral disorders, alcohol addiction, addictive behavior**.**

Введение. Несмотря на многочисленные клинические исследования и богатую научную историю, проблема психических и поведенческих расстройств в результате употребления алкоголя остается одной из наиболее актуальных в современном обществе. Согласно выводам Общественной палаты Российской Федерации, злоупотребление алкоголем – основной фактор демографического и социального кризиса в России, общенациональная угроза на уровне личности, семьи, общества, государства и, как следствие, угроза национальной безопасности [3]. В настоящее время злоупотребление алкоголем приводит к преждевременной смерти около полумиллиона человек ежегодно, включая, в частности, случайные отравления алкоголем, 2/3 смертей

от несчастных случаев и насилия, 1/4 смертей от сердечно-сосудистых заболеваний, что является существенной составляющей феномена сверхсмертности мужчин в России. По данным пресс-службы МВД, около 80% убийц в России нетрезвы в момент убийства. Такое же состояние выявляется и у около 40% самоубийц. Более 60% смертельно травмированных в ДТП в России погибают с повышенным содержанием алкоголя в крови. Кроме этого, алкоголизм – наиболее распространенная причина оставления детей и лишения материнских прав в РФ, а по количеству брошенных детей Россия занимает первое место в мире [3].

Эффективность лечебно-реабилитационных мероприятий при психических и поведенческих расстройствах в результате употребления алкоголя в существенной мере определяется выраженностью алкогольной анозогнозии (лат. anosognosia alcoholica) – неспособностью больного алкоголизмом критически оценивать свое болезненное состояние, в том числе, своею неспособностью удерживаться от спиртного или своевременно остановить злоупотребление [4]; некритической оценкой своего состояния, заключающейся в отрицании как заболевания в целом, так и его отдельных симптомов [2]. Отрицание симптомов на доклинических и ранних стадиях алкоголизма препятствует своевременному обращению больного за квалифицированной медицинской и психологической помощью и способствует формированию клинической картины болезни. Анозогнозия является одним из основных клинических феноменов алкогольной зависимости. При этом подчеркивается, что ее выраженность и особенности определяют построение психотерапевтических и реабилитационных программ, а также прогноз длительности и качества ремиссии [1, 6, 7].

Однако, несмотря на то, что преодоление анозогнозии или, как минимум, снижение ее выраженности играет ведущую роль в психокоррекционной работе с больным, сам феномен анозогнозии (в западной литературе – алкогольное отрицание) в клинической психологии все еще остается недостаточно изученным [2]. Следует также отметить, что исследования анозогнозии проводятся в большей степени наркологами, в то время как собственно клинико-психологические работы практически не представлены [1, 4, 6]. В современных исследованиях алкогольная анозогнозия рассматривается как защитное личностное образование в структуре внутренней картины болезни [2], представляет собой многомерный клинико-психологический феномен, включающий когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты [7]. На основании степени выраженности проявлений отрицания болезни различают тотальную анозогнозию, частичную анозогнозию и осознание заболевания [1]. Акцентируя внимание на социально-психологическом факторе, непосредственно связанном с формированием алкогольного отрицания у отдельного лица, и массовом характере явления – распространенности в обществе искаженных представлений об алкоголизме – отдельно выделяют «общественную анозогнозию» [5]. Также дифференцируют некритичность по отношению к сопутствующей соматической патологии – соматическую анозогнозию [6].

Таким образом, несмотря на внимание к проблеме анозогнозии и отдельным ее аспектам, недостаточно изученным остается вопрос о клинико-психологической структуре анозогнозического дефекта. В связи с вышеизложенным, **цель исследования** – выявить клинико-психологическую

Населенный пункт в центральной части Нового Южного Уэльса. Есть две теории происхождения названия городка: либо от слова «мидия», либо от «речной рак» (лангуст).

Мори – Moree.

В переводе с языка Каламари «Moree» можно перевести как «большой водопой» или «восходящее солнце».

Хэй – Hay.

Название предположительно происходит от английского слова «hay» - сено. И это совсем неудивительно: сельское хозяйство – это главный источник заработка еще с колониальных времен.

Нэрэндера – Narrandera.

Городок на юге Нового Южного Уэльса. В переводе с языка Вираджури «narrandera» переводится как «плащеносная ящерица» и произошло название от слова «nharrang».

Тэмворф – Tamworth.

Название города происходит от населенного пункта Тэмворф в Стаффордшире. «Tamworth», скорее всего, является слиянием латинского слова «tam» (настолько, до такой степени) и английского «worth» (ценность, достоинство, стоящий, достойный). Этот топоним на основе проведенного сравнительно-исторического анализа можно перевести как «настолько (столь) ценный». В Англии во времена Средневековья Тэмворф имел значительный вес в политической, экономической и религиозной жизни англосаксов.

Армидейл – Armidale.

Город, расположенный на севере штата Новый Южный Уэльс. Расположен по середине между Сиднеем и Брисбеном. Первые оседлые жители появились здесь в 1830-х вслед за исследователем австралийских земель Джоном Оксли. Назван в честь Армидейл, находящегося на острове Скай в архипелаге Внутренних Гибридов, Шотландия. Это поселение в Великобритании известно древним замком, а также роскошным садом. Слово «Armidale» можно перевести как «поселение, построенное из древесины».

Однако, для создания более полной топонимической картины Нового Южного Уэльса нельзя забывать об оронимах и гидронимах.

Река Мурамбиджи – это основная река штата Новый Южный Уэльс и Австралийской столичной территории. Название этой реки с языка Вираджури можно перевести как «большая вода», «очень хорошее место» или сюда спускается тропинка.

Murray – многозначное имя собственное. Происхождение этого топонима можно проследить к шотландской фамилии Murray, происходящее от местности Морей (Moray, Muireb, Moreb, Moravia) в Шотландии. Топоним имеет гаэльские корни.

Голубые Горы – Blue Mountains.

Топоним «Голубые горы» имеет отношение к придворному явлению, называемому голубая дымка. Растительность здесь представлена эвкалиптами и древовидными папоротниками. Из-за высокого содержания в воздухе взвесей эфирного масла, выделяемого эвкалиптами, появляется голубая дымка. При первой волне колонизации эти горы были названы Артуром Филиппом Carmathe и Lonsdowne Hills. Однако, название Голубые горы прижилось лучше.

Гора Косцюшко.

Слово Wollongong предположительно можно перевести с языка аборигенов как «шепот моря», «большой рыбный пир», «песня моря», «шепот волн», «множество змей», а также «пять островов».

Ньюкасл – Newcastle.

Долина, Hunter Valley, в которой расположен Ньюкасл, была названа в честь генерала-губернатора Нового Южного Уэльса Джека Хантера.

Название Ньюкасл происходит от британского «Ньюкасл-апон-Тайн». Этот британский город сменил много названий: от римского Hardian до Monlchester. Обычно название города сокращается до Ньюкасл. Получил свое название после того, как Вильгельм Завоеватель в 1080 году воздвигнул здесь первый деревянный замок, который был известен как Novum Castellum или New Castle.

Уогга (Уогга-Уогга) - Wagga (Wagga-Wagga).

Город, расположенный в регионе Риверина на реке Марамбиджи. До колонизации это место населяли люди Вираджури. В языке Вираджури для обозначения множественного числа слово просто повторялось. «Wagga» переводится как «ворона», следовательно, Wagga-Wagga можно перевести как «вороны», «стая ворон» или «место множества ворон».

Кума – Cooma.

Городок в Новом Южном Уэльсе, расположен в 115 км южнее столицы Австралии, Канберры. Кума – центр региона Монаро. Название произошло от аборигенского слова «Coombah», означающее «большое озеро» или «открытая равнина».

Гоулбёрн – Gouldburn.

Город, названный сюрвейером Джеймсом Мейеном в честь Генри Гоулбёрна, помощника министра по Колониям. До колонизации был значимым местом аборигенского религиозного культа и носил название Бубонг (Burbong), которое на языке племен Мурринг (the Murring people) и Вираджури (Wiradjuri) означает «особое место». До европейцев здесь проживали люди племени Гандангара.

Олбэри – Albury.

Город, расположенный на северном берегу реки Муррей. Изначально был местом поселения племени Вираджури, а затем был колонизирован европейцами. На картах европейских поселенцев это место долго обозначалось как «Crossing Point». В целом, во всех англоязычных странах можно найти места на карте с таким топонимом. Произошел этот топоним от древнеанглийского Aldeberie, что означает «старое укрепленное место» (крепость). Предположительно, назван в честь деревни Олбэри, Оксфорд.

Бетхерст – Bathurst.

Самое древнее поселение в Австралии, расположенное внутри страны. Место, где ныне располагается город, когда-то населяло племя Вираджури. Заселение этого региона европейцами началось с 1813 года. Город, по всей видимости, был назван в честь британского колониста Генри Бетхерста Третьего графа Бетхерста.

Даббо – Dubbo.

Вследствие неправильной интерпретации английскими колонистами слова племени Вираджури «Thubbo» в настоящее время город называется Dubbo.

Нигн-нг – Nyngan.

структуру анозогнозического дефекта при психических и поведенческих расстройствах вследствие употребления алкоголя.

Изложение основного материала статьи. Исследование под нашим руководством проводилось А.О. Сергиенковой на базе 11 отделение КРУ «Клиническая психиатрическая больница № 1» г. Симферополя. Основную группу составили 20 пациентов мужского пола с диагнозом «Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления алкоголя, состояние отмены» (F10.30), от 30 до 61 года, средняя длительность второй стадии зависимости 11,3 года. Исключались пациенты с наличием сопутствующих эндогенных психических заболеваний и тяжелых органических поражений головного мозга, а также злоупотребляющие алкоголем с одновременным систематическим приемом других психоактивных веществ. Все обследования проводились после купирования абстинентной симптоматики.

46% больных воспитывались в детстве в условиях алкоголизации хотя бы одного из родителей. Среди этих родителей 19% лиц имели опыт наркологического лечения; 81% никогда за наркологической помощью не обращались. У остальных 54% больных интенсивность алкоголизации родителей была слабой или умеренной: родители употребляли алкоголь без признаков зависимости, или имели алкогольную зависимость, протекающую с повторными многолетними ремиссиями. Пациенты шли на контакт неохотно, проявляя недоверие и настороженность. Почти не проявляли интереса к исследованию, задачу выполняли формально. Методики, в которых необходимо было что-либо писать, сразу отвергали или просили, чтобы психолог записывал ответы сам. Редко понимали инструкцию с первого предъявления, задавали много уточняющих вопросов.

При анализе материалов истории болезни было выявлено, что большая часть пациентов или не работали, или работали не по специальности и неофициально. Многие были уволены из-за неявки на работу или вследствие пребывания на рабочем месте в нетрезвом виде. Почти все находились на содержании жен и матерей. 14 пациентов поступили в отделение по желанию родственников; 2 пациента утверждали, что их здесь удерживают незаконно и без особых на то оснований; 4 – говорили о том, что пришли самостоятельно с целью подлечиться и «прокапаться». 60% пациентов неоднократно проходили лечение в наркологических клиниках, 40% проходили лечение впервые. Пациенты имели среднее и высшее образование.

В контрольную группу вошли 15 условно здоровых лиц мужского пола в возрасте от 35 до 60 лет.

Испытуемые контрольной группы на исследования соглашались почти сразу, были заинтересованы процессом, задавали вопросы и легко шли на контакт. Инструкцию понимали после первого предъявления.

Демографические показатели обеих групп были идентичны.

В исследовании использовались следующие методы и методики: наблюдение, клиническое интервью, анализ истории болезни пациента, модификация методики «Самооценка» Дембо – Рубинштейн, авторская модификация методики «Незаконченные предложения», «Гиссенский опросник соматических жалоб», методы статистической обработки данных.

Авторская модификация методики «Незаконченные предложения» включает 58 незаконченных предложений, которые делятся на 4 группы: чувственное ощущение, первичное означение (субъективная семантика),

вторичное означение (концепция или миф болезни) согласно представлениям А.Ш. Тхостова о структуре внутренней картины болезни [8].

Результаты модифицированной методики «Самооценка» Дембо – Рубинштейн показали, что значимые различия между контрольной и основной группой наблюдаются по шкалам счастья (U = 41,5; p ≤ 0,01), зависимость (U = 37,5; p ≤ 0,01) и отношение к алкоголю (U = 37,5; p ≤ 0,01). Эти данные представлены в табл.1.

Таблица 1

Показатели (средние) уровня самооценки в исследуемых группах

Параметры самооценки	Основная группа	Контрольная группа
Здоровье	61.9	62.6
Ум	75.5	66.0
Характер	68.9	58.0
Внешность	62.2	59.6
Уверенность в себе	52.3	64.6
Счастье	35.9**	61.6**
Зависимость	10.7**	0**
Отношение к алкоголю	15.05**	0**

***p ≤ 0,01*

Таким образом, самооценка здоровья пациентов не отличается от самооценки здоровых людей, несмотря на то, что они находятся на стационарном лечении в медицинском учреждении закрытого типа, имеют медицинский диагноз и сопутствующие соматические проблемы. Интерес представляет и оценка уровня зависимости от алкоголя – в основной группе она неадекватно занижена. Исследуемые основной группы свою зависимость и отношение к алкоголю оценивают как слабо выраженные. В контрольной группе эти понятия оцениваются как не свойственные. Эти показатели свидетельствуют о наличии анозогнозического дефекта у пациентов – отрицание болезни и ее последствий, непризнание себя больным, непонимание природы зависимости от алкоголя. Такие выводы подтверждаются и данными клинического интервью: испытуемые основной группы, делясь планами на будущее, рассказывают о своей болезни так, как будто она не имеет хронического течения. В основной группе наблюдаются низкие значения уровня самооценки по параметру счастья, то есть на момент исследования пациенты считали себя несчастными людьми (объясняли это так: «Какое может быть счастье, если я в закрытом помещении, лишен всех радостей жизни»). В контрольной же группе средние показатели уровня самооценки счастье находятся на достаточном уровне, исследуемые считают себя вполне счастливыми.

Анализируя результаты, полученные с помощью «Гисенского опросника соматических жалоб», можно отметить то, что у испытуемых основной группы снижена интенсивность эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия, по сравнению с контрольной группой (табл. 2).

Изложение основного материала статьи: Топонимика (от др. греч. “topos” – место и “onoma” – имя, название) – наука, изучающая географические названия, их происхождение, смысловое значение, развитие, современное состояние, написание и произношение.

Топономика является интегральной научной дисциплиной, которая находится на стыке наук и использует данные трех областей знаний: географии, истории и лингвистики.

Топонимия – совокупность названий (топонимов на какой-либо территории).

Основное и главное значение и назначение географического названия – фиксация места на поверхности Земли.

Можно выделить следующие виды топонимов:

Ойконимы – названия населенных мест;

Астионимы – названия городов;

Гидронимы – названия рек;

Дримонимы – названия лесов;

Оронимы – названия гор;

Урбанонимы – названия внутри городских объектов;

Годонимы – названия улиц;

Агоронимы – названия площадей;

Макротопонимы – названия больших незаселенных объектов;

Антропотопонимы – названия географических объектов, произведенных от личного имени.

Название «Австралия» происходит еще от латинского «australis». Что буквально означает «южная земля».

Имя штата Новый Южный Уэльс происходит от одной из четырех главных административно-политических частей Великобритании, Уэльса. Название «Уэльс» происходит от английского Wales, а то, в свою очередь, от древнеанглийского Wealas, множественного числа слова Wealth. Последнее слово является общегерманским и происходит, по всей видимости, от названия имени вольков, т.е. изначально оно обозначало всех кельтов.

Канберра – Canberra.

Слово Канберра происходит от названия диалекта местного племени нгабри, которое можно перевести с древнего языка нгуннвал как «место для собраний».

Однако большинство ученых утверждают, что изначально это слово звучало как Каберра. Это название очевидно использовалось для обозначения корробори, или церемонии схода у австралийских аборигенов, который проводился во время сезонной миграции племени нгуннвал и на котором ели бабочек-совок, чей путь также проходил каждую весну через этот район.

Ясс – Yass.

Город, расположенный на юго-востоке Австралии, в штате Новый Южный Уэльс. Ясс был основан в 1837 году. Название города Yass происходит из языка аборигенов и переводится как «бегущая вода». Через территория города протекает река с одноименным названием.

Сидней – Sydney.

Сидней был назван в честь Лорда Сиднея, который в тот период времени был министром колоний Великобритании.

Вуллонгонг – Wollongong.

Ключевые слова: топонимика, значимая информация, реферативная функция, расшифровка, социокультурный характер, номинация, смысловая организация.

Annotation. The training problem of pedagogical staff of new generation requires high level of teaching all subjects, including professionally significant. Linguists across the cultures occupies one of the leading positions. Additional information on the subject undoubtedly influences on the increase of the quality of education.

Keywords: toponymics, significant information, reference function, decoding, social and cultural character, nomination, sense arrangement.

Введение. В представленной работе предпринимается попытка по выявлению и систематизации факторов, повлиявших на реферативную функцию топонимов.

Лингвострановедение является одной из ведущих дисциплин в филологии. Топонимика, в свою очередь, является важным разделом в лингвострановедении.

В методике преподавания данной дисциплины дополнительный фактологический материал всегда востребован.

Высокая степень информативности названий городов, рек, приметных ориентиров определяется рядом факторов, к которым относятся исторические условия, реалии социо-культурные составляющие.

Способность названий транслировать разноплановую информацию обусловлена их природой как средством номинации и референции. Реферативная функция топонимов представляет название как знак-ссылку. Примечательно, что А. Соломоник, обращаясь к вопросу о природе знаков, писал следующее: «Непостижимый для нас знак знаком не является и некоторые знаки до поры до времени хранятся в недоступном для нас состоянии, и только когда нам надо с ними ознакомиться, они приобретают осязаемую для нас форму» [6, с.127].Таким образом, выбор имени не бывает произвольным, но наполнен знаками, нуждающимися в расшифровке.

Задачей дальнейшего анализа материала является показать топоним как информативную единицу социокультурного характера, заслуживающего особого внимания в рамках такой дисциплины как лингвострановедение.

Необходимо отметить смыслоформирующую роль топонима.

Предпринятое исследование показывает, что рассмотрение топонимов как языковых знаков, в области референции дает предсказуемые результаты с точки зрения его смысловой организации. Знакомство студентов с дополнительным материалом выводит на более высокий уровень, а также расширяет его фоновые значения.

Целью данной статьи является определить соотношение коренных и европейских названий в топонимике Австралии.

Объектом данной статьи является топонимика Австралии.

Научная ценность данной работы состоит в малой освещенности проблемы классификации топонимики Австралии.

Новизна данной статьи заключается в классификации географических названий на европейские и коренные.

В данной работе использованы описательный и сравнительно исторический методы.

Таблица 2

Показатели интенсивности (средние) соматических жалоб

Шкала	Основная группа	Контрольная группа
Истощение	3**	7.6**
Желудочные жалобы	2.85**	8.2**
Боли в разных частях тела	2.55**	8.7**
Сердечные жалобы	2.8**	9.1**
Давление жалоб	11.1**	33**

***$p \leq 0,01$*

Как видно из табл. 2, в основной группе испытуемых показатели истощения ($U = 30$; $p \leq 0,01$), желудочных жалоб ($U = 73,5$; $p \leq 0,01$), болей в различных частях тела ($U = 49,5$; $p \leq 0,01$), сердечных жалоб ($U = 17,5$; $p \leq 0,01$) и давления жалоб ($U = 0$; $p \leq 0,01$) гораздо ниже, чем у условно здоровых лиц. При этом при анализе анамнеза пациентов было выявлено, что все они страдают различного рода хроническими заболеваниями, которые предусматривают наличие данных жалоб: сердечные боли, боли в желудке, в органах дыхания, печени. В контрольной группе все значения находятся в пределах нормативных показателей, исследуемые отмечают у себя некоторые, присущие всем людям недомогания. Полученные результаты можно проинтерпретировать как проявления анозогнозического дефекта на уровне физических ощущений (соматической анозогнозии): пациенты не только отрицают проявление симптоматики основного заболевания – психических и поведенческих расстройств в результате употребления алкоголя, – но и игнорируют сопутствующие признаки нездоровья, связь которых со злоупотреблением ПАВ не всегда очевидна.

Эти данные позволяют уточнить результаты модифицированной методики «Незаконченные предложения», благодаря которым можно содержательно описать уровни анозогнозического дефекта: чувственное ощущение, первичное означение (субъективную семантику), вторичное означение (концепцию или миф болезни) и личностный смысл.

1. *Компоненты чувственного ощущения и первичного означения в формировании структуры анозогнозического дефекта*. Компонент чувственного ощущения в формировании внутренней картины болезни (и собственно анозогнозического дефекта) сложно дифференцировать от процесса первичного означения, поэтому интерпретация содержания данных уровней ВКБ осуществляется в их взаимосвязи. Часть ощущений, вызываемых первой пробой алкоголя, описываются одинаково в обеих выборках – это горечь, противный вкус, слабость. Однако наряду с этим испытуемые основной группы отмечают такие ощущения, как «заряд энергии», чего не упоминается в выборке условно здоровых лиц, и указывает на специфическую особенность первичного означения возникающих ощущений, способствующую, в конечном итоге, формированию положительного личностного смысла употребления алкоголя. Эмоции, сопровождающие эти ощущения, в основной и контрольной группах качественно отличаются: если условно здоровые исследуемые в 100% случаев отмечают отвращение и общее ощущение неприятного, то у пациентов

отсутствует такая однозначность оценок, в 40% случаев они указывают улучшение настроения и удовольствия. Способы описания ощущений от употребления небольших доз алкоголя в прошлом также различны в основной и контрольной группах (табл. 3).

Таблица 3

Частота выявления маркеров ощущений неудовольствия от употребления небольших доз алкоголя в прошлом (в %)

	Основная группа	Контрольная группа
Ощущение неудовольствия	10	53,3
Ощущение удовольствия	90	46,7

$p \leq 0,01$

Описания основной группы более дифференцированные и эмоциональные: радость, вдохновение, легкость, счастье, желание повторить дозу, расслабление – в 90% случаев, и только 10% отмечают слабость. В контрольной группе наблюдается значимое больше (φ^*эмп = 2.907, $p \leq 0,01$) количество описаний негативных ощущений (слабость) или отсутствие эффекта (в 53,3% случаев), а семантика, отражающая положительные эмоции, менее дифференцирована: хорошее настроение, легкость, раскованность, расслабление (в 46,7% случаев). Таким образом, мы можем сделать вывод о более активном, по сравнению с контрольной группой, процессе первичного означения возникающих ощущений у пациентов уже на ранних этапах алкоголизации, причем с преобладанием их положительной семантической оценки. В целом, обобщая высказывания, относящиеся к уровню ощущений, вызываемых употреблением алкоголя, о которых вспоминают испытуемые, мы можем наблюдать различия (φ^*эмп. = 1.841, $p \leq 0,05$), представленные в табл. 4.

Таблица 4

Частота выявления маркеров ощущений удовольствия от употребления алкоголя в описаниях исследуемых групп (в %)

	Основная группа	Контрольная группа
Нейтральные и негативные ощущения	78.3	91.1
Ощущение удовольствия	21.7	8.9

$p \leq 0,05$

Однако несмотря на то, что пациенты указывают чаще нейтральные или негативные чувства, чем положительные, в основной группе наблюдается феномен подмены описания ощущений эмоциями. Условно здоровые лица более четко дифференцируют чувства и эмоциональные состояния. В основной группе значимо чаще (φ^*эмп = 4.596, $p \leq 0,01$) вместо рефлексии возникающих ощущений в сознании происходит актуализация положительных эмоций, связанных с употреблением алкоголя. Это свидетельствует о проявлениях

Анкета состояла из шести вопросов, а именно: Кто или что побудило Вас прийти на родительское собрание? Стоит ли, по вашему мнению, посетить родительское собрание другим членам семьи? Возникало ли у Вас желание принять участие в обсуждении или ответить на вопрос? Какие из предложенных тем будущих собраний Вас заинтересовали? Какие вопросы Вы хотели бы задать специалистам (психологу, воспитателю, врачу)? Ваши пожелания, дополнения, предложения относительно подготовки и проведения собраний. Обработку анкеты осуществлял практический психолог. Отмеченные родителями предложения и пожелания в дальнейшем учитывались в планировании и организации других мероприятий. Родительское собрание завершилось общими высказываниями благодарности участникам за сотрудничество.

Личностно-коммуникативный этап не ограничивался лишь специально запланированными формами организации взаимодействия с родителями. Повседневные непринужденные контакты с родителями ребенка также осуществлялись во время утренних и вечерних встреч.

Выводы. Следовательно, решающая роль в усвоении ребенком раннего возраста культурного опыта принадлежит родителям. Целью личностно-коммуникативного этапа было установление между воспитателем и родителями положительных межличностных отношений на основах активной коммуникации.

Литература:

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / О. В. Бурлука. – Харків, 2005. – 16 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000. / [Авт. і голов. ред. В. Т. Бусел] – К.: Перун, – 1425 с.
3. Луценко І. О. Моделювання ситуацій спілкування / І. О. Луценко // Дошк. виховання. – 1998. – № 2. – С. 6–8; – № 5. – С. 9–11.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Ефимова Зоя Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТОПОНИМИКА АВСТРАЛИИ

Аннотация. Проблема подготовки педагогических кадров нового поколения требует высокого уровня преподавания всех предметов, в том числе, и профессионально значимых. Лингвострановедение занимает одну из ведущих позиций. Дополнительная информация по предмету несомненно влияет на повышение качества обучения.

дошкольном учреждении». Проведение родительских собраний преследовало цель установить с родителями положительные межличностные отношения; способствовало активному включению родителей в создание единых условий для успешной адаптации детей раннего возраста. План родительских собраний был известен мамам и папам предварительно. Родительские собрания проводились в удобное для родителей время. На момент прихода родителей в группу каждому из них был подготовлен бейдж. Проведение мероприятия длилось один час тридцать минут. Использовались такие материалы для проведения: клубок ниток, фишки двух цветов (зеленого и красного) на каждого участника, схема условий семьи и дошкольного учреждения. Родительское собрание было начато с музыкального сопровождения и краткого выступления ведущего, происходило приветствие воспитателем участников (5 минут) и проведения упражнения «Давайте познакомимся» (15 минут) (цель: настроить родителей на последующее активное участие; способствовать сплоченности родителей). Родители, образовав круг, по очереди кратко рассказывали о себе (имя, где работают, как зовут их ребенка и тому подобное), и передавали при этом клубок ниток. Второй этап был начат с ознакомления родителей с правилами последующей работы в группе (15 минут). Предложенные воспитателем правила, родители имели возможность откорректировать (прибавить собственные или изъять предложенные). В итоге окончательный вариант правил был записан воспитателем и размещен в группе. После общего обсуждения с родителями правил последующей работы, воспитатель пытался вовлечь родителей в дискуссию (20 мин.) при помощи вопросов: Как Вы считаете, изменяется ли образ жизни ребенка при посещении им ДОУ? Объясните, почему Вы считаете, что образ жизни ребенка остается без изменений? Если Вы считаете, что изменения происходят, то объясните, почему Вы так считаете? Ответы на вопросы воспитателя родители отображали при помощи фишек (зеленая фишка – согласие; красная фишка – несогласие). После вопросов воспитатель предлагал родителям ознакомиться с условиями пребывания ребенка в семье и дошкольном учреждении, объясняя содержание каждого из пунктов и подводя к пониманию, что именно сочетание положительных особенностей семейных и общественных условий способствует созданию гармоничной среды для успешного воспитания и развития малыша. В подтверждение высказанного мнения воспитатель приводил примеры из жизни детей в группе.

На третьем этапе родителям были предложены для обсуждения две ситуации (30 мин.), которые отображали проявления положительного и негативного поведения ребенка на момент его адаптации к условиям ДОУ. По завершению обсуждения ситуаций родителям были заданы такие вопросы: Кто среди Вас уже заметил изменения в поведении собственного ребенка? Какого характера эти изменения? Стремились ли Вы изменить поведение ребенка? Каким образом Вы пытались повлиять на ребенка? Изменилось ли поведение ребенка? Ответы родителей на вопросы воспитателя обсуждались всеми участниками. На четвертом этапе происходило подведение итогов мероприятия (5 мин.), определялась тема следующих собраний, сроки его проведения и планировалось участие родителей в их подготовке. Каждое родительское собрание завершались рекомендациями, изложенными доступно, поняло и кратко. По завершению собрания, с целью получения отзывов родителей о мероприятии, мамам и папам предлагалось заполнить анкету.

алекситимии, когда пациент мало способен к различению ощущений и эмоциональных состояний. Описания ощущений от приема больших доз алкоголя в прошлом также проявляют качественные различия в исследуемых группах. Для здоровых лиц характерны либо негативные чувства: слабость, головная боль, разбитость, «похмелья» (53,3%), или недопущения подобных ситуаций (46,%). В основной же группе в 50% случаев актуализируются воспоминания о положительных чувства и эмоции: прилив сил, счастья, легкости, спокойствия, умиротворения. В описаниях негативных ощущений встречаются не только сходные с контрольной группой (головная боль, «похмелье»), но и качественно другие – галлюцинации, головокружение (50% случаев).

Для понимания процесса формирования анозогнозического дефекта у пациентов необходимо обратить внимание на субъективную семантику понятия «болезнь» в исследуемых группах. Обе группы оценивают болезнь сходным образом: боль, плохое самочувствие, разбитость. При этом в контрольной группе такими же ощущениями описывается состояние при приеме больших доз алкоголя, в то время как у пациентов семантическая оценка этих состояний не совпадает в связи с актуализацией положительных эмоций и ощущений при воспоминании о выраженном алкогольном опьянении. Таким образом, в основе анозогнозического дефекта лежит, в частности, расхождение конструктов болезни и употребления больших доз алкоголя на уровне субъективной семантики. Субъективная семантика алкогольного опьянения в основной группе более дифференцирована и разнообразна, связана с яркими эмоциональными переживаниями и чувством удовольствия: бесстрашие, активность, улучшение настроения, прилив сил, «кайф», сила, работоспособность, расслабление, легкость, облегчение, улучшения, счастье, радость, эйфория, бодрость, «возвышенность духа», непринужденность. Провалы в памяти, характерные для развития болезни, пациенты связывают не с самим фактом злоупотребления, а с количественными или качественными показателями выпитого («перебрал», «перепил», «плохая водка», «смешал водку с пивом» и т.п.). В контрольной группе данная подструктура ВКБ не сформирована, что ожидаемо, учитывая, что это здоровые лица. Они могут описать эмоции, вызванные опьянением или отмечают, что не употребляют алкоголь; 26,7% указывают отвращение.

2. *Вторичное означение (концепция или миф болезни).* Необходимо отметить, что в контрольной выборке данный уровень ВКБ также не сформирован, что является закономерным: здоровые лица не находятся на лечении в наркологическом стационаре, не испытывают проблем, вызванных течением наркологического заболевания и только в 13,3% случаев объясняют возникновение у человека зависимости от алкоголя влиянием внешних обстоятельств. Пациенты основной группы в качестве причин нахождения на лечении значимо чаще ($\chi 2$эмп = 8.45, $p \leq 0,01$) – в 85% случаев – указывают не алкогольную зависимость, а различные внешние обстоятельства (желание родных, «привезли врачи», «ошибка какая-то»); состояния, не связанные с диагнозом («отравился лекарствами»), не могут объяснить или очень абстрактно говорят о «собственной воле» и желании выздороветь. Лишь 15% респондентов считают причиной «алкоголизм». При этом 95% испытуемых, оценивая степень своей зависимости от алкоголя, считают себя скорее независимыми (оценки ниже среднего и приближаются к нулю), только 5%

признает зависимость (χ2эмп = 14.45, $p \leq 0,01$). Свои проблемы со здоровьем пациенты значимо чаще (χ2эмп = 14.45, $p \leq 0,01$) – в 95% случаев – описывают через симптомы других заболеваний (головная боль, печень, сердце, желудок и т.д.), связывают с возрастом, или отрицают наличие проблем вообще. Только 5% исследуемых признает, что данные проблемы связаны с алкоголем. Причины злоупотребления алкоголем, в отличие от контрольной группы, пациенты видят во внешних обстоятельствах – стрессе, быте, семейных проблемах, одиночестве, непонимании. Внутриличностные причины указывают лишь 15% испытуемых (χ2эмп = 8.45, $p \leq 0,01$): личные мотивы, слабость характера. Таким образом, уровень вторичного означения (миф болезни) включает представление о собственной слабовыраженной зависимости от алкоголя, отрицание физических проблем вследствие его применения и необходимости лечения, оправдание фактов злоупотребления внешними обстоятельствами. То есть содержание данного уровня структуры ВКБ – это то, что в литературе обозначается термином «анозогнозия» по отношению к наркологическим больным.

3. Личностный смысл. Личностный смысл употребления алкоголя можно наблюдать как в основной, так и в контрольной группе, однако они качественно различны. В контрольной группе в 70% случаев испытуемые отмечают мотив повышения настроения, 30% здоровых лиц отказались от его употребления. Для пациентов алкогольное опьянение – это способ ухода от реальности («забыть о проблемах», «отвлечься», «забыться») в 51% случаев, мотив повышения настроения – в 10% случаев; 39% испытуемых не могут отрефлексировать свои мотивы. Только 15% пациентов признает, что не отказывается от употребления алкоголя, так как чувствует, что не в состоянии это сделать, большинство испытуемых (χ2эмп = 8.45, $p \leq 0,01$) – 85% – не видит смысла в таком отказе («Нет смысла»,«все пьют »,«не мешает»,«не завишу»,«не хочу»). Алкоголь удовлетворяет потребности пациентов в самовыражении, уходе от проблем, снижении интенсивности негативных переживаний (одиночества, напряжения), дает иллюзорную возможность делать то, что хочется. Данный феномен Б.С. Братусь назвал иллюзорно-компенсаторной деятельностью. Здоровые лица вообще не связывают употребление алкоголя с какими-либо возможностями. Пациенты констатируют, что качество их семейной жизни в связи с употреблением алкоголя снизилось, часть аддиктов отмечают, что потеряли работу. Однако жизнь без алкоголя представляется им менее эмоционально насыщенной, безрадостной, скучной. Здоровые испытуемые, напротив, оценивают жизнь без алкоголя как здоровую и «хорошую». Таким образом, личностный смысл болезни при психических и поведенческих расстройствах вследствие употребления алкоголя принципиально отличается от других заболеваний. Если другие болезни предусматривают ограничение возможностей, угрозу физическому и эмоциональному благополучию, блокируют удовлетворение личностно значимых потребностей, то употребление алкоголя, в представлении пациента, наоборот, способствует субъективную улучшения эмоционального состояния, снижает интенсивность негативных переживаний, вызывает ощущение психологического комфорта, способствует самореализации, не совпадает ни с общепринятой семантикой конструкта «болезнь», ни с его субъективной семантикой у данных пациентов.

Индивидуальное консультирование осуществлялось воспитателями групп раннего возраста с целью установления положительных взаимоотношений с родителями ребенка. Первая консультация происходила по инициативе воспитателя на момент первых посещений малышом группы раннего возраста. Последующие индивидуальные консультации планировались по инициативе родителей. С целью установления контакта с родителями малышей воспитатели использовали следующие средства коммуникации (активное слушание, контакт глаз, уместный комплимент, улыбка и тому подобное), в результате такого взаимодействия между субъектами возникала эмоционально положительная атмосфера, родители постепенно начинали проявлять заинтересованность к общению, общему обсуждению темы беседы. Осуществляя консультирование, воспитатель сначала вспоминал о положительных качествах малыша, его успехах сравнительно с сегодняшним днем. Во время выяснения содержания проблемного вопроса, воспитатель использовал в общении с родителями нейтральные фразы, которые способствовали более конкретному высказыванию мысли собеседником. Если папа или мама были эмоционально взволнованы и невнимательны в восприятии информации, воспитатель предоставлял им возможность высказаться и только после этого сообщал важную информацию. По окончании консультации родители получали рекомендации для применения их в воспитании ребенка.

При наличии компьютерной грамотности у воспитателей групп раннего возраста и специалистов ДОУ, взаимодействие с родителями осуществлялось также при помощи сети Интернет. На страницах сайта воспитатель совместно со специалистами ДОУ отвечал на вопросы родителей, полученные по электронной почте, размещал информацию о воспитании детей раннего возраста на различные темы, фотографии и заметки о прошедших и будущих мероприятиях для родителей (родительских собраниях, семинарах, выставках и тому подобное). Информация на страницах сайта обновлялась с периодичностью один раз в месяц. Посредством сети Интернет родители также получали информационную поддержку в виде электронных книг, статей, развивающих материалов, рекомендаций по различным вопросам он-лайн консультирования в Интернете по вопросам воспитания ребенка. При помощи он-лайн консультирования родители имели возможность быстро получить консультативную помощь в удобное время, просмотреть ответы на аналогичные вопросы.

Фронтальной формой организации взаимодействия между воспитателем и семьей ребенка были *родительские собрания.* Групповые собрания состояли из таких частей: вступления, основной части и заключительной. Вступительная часть начиналась выступлением воспитателя, который освещал повестку дня, формулировал цель и задачи собраний, знакомил с гостями. Основная часть была информационной, происходило коллективное обсуждение, осуществлялся общий поиск путей и средств решения проблемы, которые обсуждались. В заключительной части происходило обсуждение содержания полученной родителями информации, принимались решения и подводились итоги. Первые родительские собрания воспитатель сообщал за две недели, подчеркивая их важность, через некоторое время напоминал о запланированном мероприятии повторно. Приведем пример проведенного родительского собрания на тему «Единство воспитания ребенка в семье и

ответы родителей, проявляя при этом заинтересованность и доброжелательность. Ориентируясь на реакции отцов относительно поставленного вопроса (смущение, долгое размышление над ответом или его неоднозначность) воспитатель не настаивал на последующем его обсуждении, благодаря чему беседа велась непринужденно. Вопросы, которые воспитатель задавал родителям, чередовались с обсуждением ответов родителей. Приведем пример ориентировочных вопросов к беседе на тему «Готовность ребенка к условиям ДОУ». Беседу с родителями воспитатели проводили с целью определить готовность ребенка к условиям дошкольного учреждения. Родителям были предложены такие вопросы: Известно ли Вам, как происходит адаптация ребенка в дошкольном заведении? Готовили ли Вы ребенка к посещению дошкольного учреждения? посещал ли ребенок раньше дошкольное учреждение? Что подтолкнуло Вас привести ребенка в дошкольное учреждение? и тому подобное. Высказывания воспитателя были простыми, понятными, без просторечных фраз, с соблюдением грамматических норм и правил произношения. Важная мысль, которая отображала сущность высказывания, повторялась несколько раз в новой форме как итог. По завершении беседы воспитатель рекомендовал буклет с соответствующей информацией.

Повышению у родителей доверия по отношению к воспитателю способствовало использование информационных буклетов.

Информационным буклетом был отпечатанный лист, сложенный пополам, втрое или вчетверо. Учитывая такие положительные качества буклетов как сжатость представления информации, его содержательность и скорость распространения было решено разработать и внедрить информационные буклеты в систему работы по формированию педагогической культуры родителей детей раннего возраста.

Предложенные родителям буклеты имели информационно-познавательный характер. Предлагались они преимущественно по завершении бесед и индивидуальных консультаций. С целью обеспечения свободного доступа родителей к информации буклетов в раздевалках групп детей раннего возраста воспитателями была создана настольная подставка, где эти буклеты были размещены. Приведем пример информационного буклета на тему: «Приветствуем в ДОУ». Целью этого буклета было информирование родителей об условиях пребывания ребенка дошкольном учебном заведении; предоставление рекомендаций относительно успешной адаптации ребенка в новых условиях. В буклете были представлены такие рубрики: «Зачем ребенку нужно дошкольное учреждение», «Адаптация. Что это такое?», «Организация жизнедеятельности ребенка третьего года жизни», «Как подготовить ребенка к посещению дошкольного учреждения», «Приветствуем в дошкольном учреждении» и тому подобное.

Все размещенные в буклете сообщения по содержанию были сжатыми и краткими. Последующее предложение родителям буклетов другой тематики предусматривало размещение в них приглашений посетить родительское собрание, праздник или другое мероприятие; рекомендации относительно воспитания малыша, игры и упражнения относительно его физического и психического развития. Использование воспитателями буклетов происходило систематически дважды на месяц.

Выводы. Таким образом, анозогнозический дефект при психических и поведенческих расстройствах в результате употребления алкоголя – это сложное личностное новообразование в структуре внутренней картины болезни, в котором можно выделить компоненты первичного означения, концепцию (миф) болезни и личностный смысл болезни. У пациентов наблюдается более активный, по сравнению с контрольной группой, процесс первичного означения возникающих ощущений уже на ранних этапах алкоголизации, причем с преобладанием их положительной семантической оценки. Вместо рефлексии чувств, вызванных поступлением алкоголя в организм, в сознании больных происходит актуализация положительных эмоций, связанных с употреблением алкоголя. Уровень вторичного означения (миф болезни) содержит представление о собственной слабо выраженной зависимости от алкоголя, отрицание физических проблем вследствие его употребления, неприятие необходимости лечения и полного отказа от алкоголя, искажения представлений о сущности лечения, рационализацию фактов и причин злоупотребления внешними обстоятельствами. Личностный смысл болезни при психических и поведенческих расстройствах вследствие употребления алкоголя принципиально отличается от других заболеваний. Он не предусматривает ограничения возможностей, угрозы физического и эмоционального благополучия, блокировки удовлетворения личностно значимых потребностей, а, наоборот, в представлении пациента, способствует субъективному улучшению эмоционального состояния, снижает интенсивность негативных переживаний, вызывает ощущение психологического комфорта, дает возможность самореализации и не совпадает ни с общепринятой семантикой конструкта «болезнь», ни с его субъективной семантикой у данных пациентов.

Дальнейшие научные исследования предполагают выявление особенностей формирования и динамики анозогнозического дефекта у наркологических больных.

Литература:

1. Баранова О.В. Алкогольная анозогнозия и ее преодоление в процессе лечения больных алкоголизмом: автореф. дис. канд. мед. наук. – М., 2005. – 26 с.

2. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Отношение к болезни, алкогольная анозогнозия и механизмы психологической защиты у больных алкоголизмом // Обозрение психиатрии и мед.психологии им. В. М. Бехтерева.– 1993. – № 2. – С. 13–21.

3. Злоупотребление алкоголем в Российской Федерации: социально-экономические последствия и меры противодействия: доклад Общественной палаты Российской Федерации. – М. 2009. – 84 с. Режим доступа: https://www.oprf.ru/files/dokladalko.pdf

4. Карвасарский Б. Д. Анозогнозия наркологических больных / Психотерапевтическая энциклопедия // под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 345 с.

5. Клочкова Л.В. Клинико-психологические особенности самосознания больных алкоголизмом: автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб., 1993. – 24 с.

6. Понизовский П.А. Соматическая анозогнозия у больных алкогольной зависимостью / Социальная и клиническая психиатрия. – 2006. – Т. 6. – Вып. 14. – С. 15 – 20.

7. Рыбакова Ю.В. Алкогольная анозогнозия: методика оценки и взаимосвязь с клиническими и психосоциальными характеристиками больных: дис. … канд. мед. наук. – СПб., 2012. – 159с.

8. Тхостов А.Ш. Интрацепция в структуре внутренней картины болезни: автореф. дисс.д-ра психол. наук / Тхостов А.Ш. -М., 1991. — 35 с.

Психология

УДК: 159.923.2

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)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «юность», а также проанализированы особенности юношеского возраста. Изложены основные аспекты психологии юношеского возраста и их связь с эмоциональной устойчивостью. Описаны основные психологические кризисы студенческого возраста. Представлены компоненты эмоциональной устойчивости и их влияние на результативность учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: юность, студенчество, эмоциональная устойчивость, интеллектуальная сфера, социальная ситуация развития, самоопределение, саморазвитие, саморегуляция, самосознание, кризис.

Annotation. In the article the concept "youth", and analyzes the features of adolescence. The main aspects of psychology of youthful age and their communication with emotional stability are stated. The main psychological crises of student's age described. Components of emotional stability and their influence on productivity of educational activity of students presented.

Keywords: youth, students, emotional stability, intellectual sphere, social situation of development, self-determination, self-development, self-regulation, self-consciousness, crisis.

Введение. Известно, что главной целью обучения в высшей школе является подготовка высококвалифицированных кадров, которые обладают не только достаточным объемом знаний, но и, будучи эмоционально устойчивыми, способны быстро и гибко приспосабливаться к быстро меняющимся условиям учебной, а впоследствии и трудовой деятельности.

Научная разработка проблемы формирования эмоциональной устойчивости студентов побудила исследователей рассматривать понятие юность как исходную, базовую категорию. Изучая особенности юношеского возраста, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.М. Никиреева, Е.И. Степанова, А.А. Реан, В.А. Якунин и другие в своих работах выделяют хронологические границы

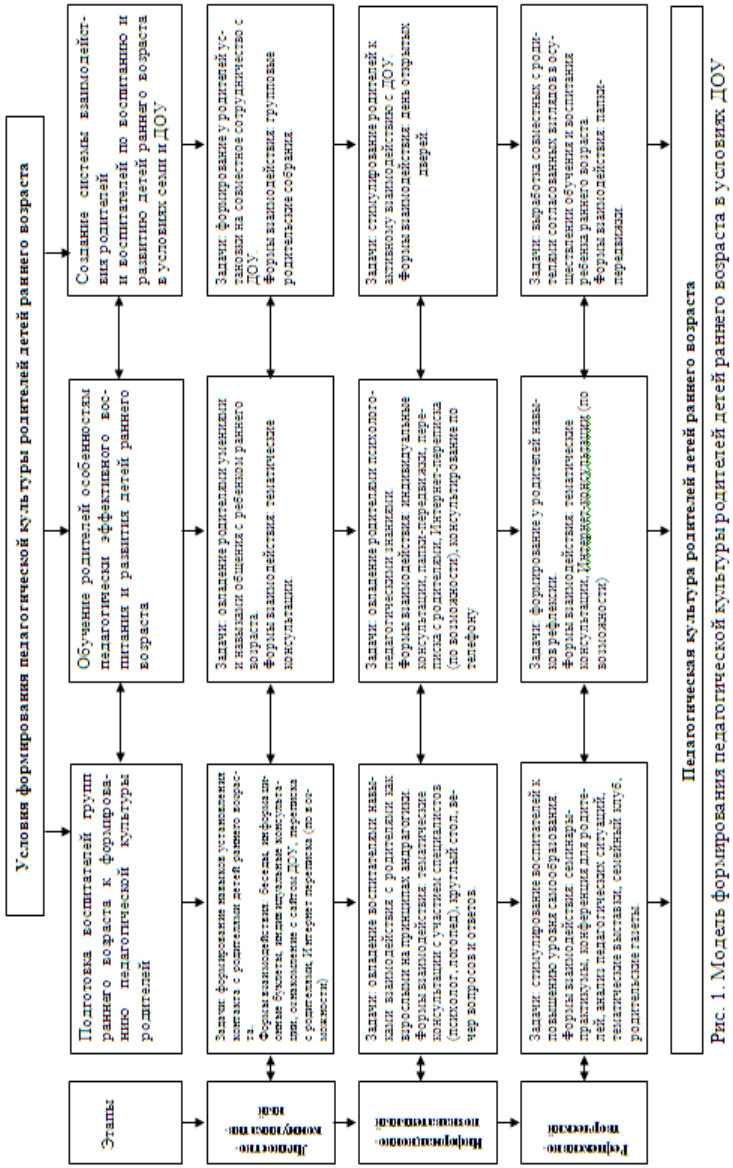


Рис. 1. Модель формирования педагогической культуры родителей детей раннего возраста в условиях ДОУ

Обсуждение темы беседы («Культурно-гигиенические навыки ребенка») начиналось с нейтральных вопросов. Воспитатель внимательно выслушивал

положительных межличностных отношений на основах активной коммуникации. Приоритетным заданием этапа определено формирование у родителей коммуникативной активности во время взаимодействия с ребенком и воспитателем. Дополнительно были очерчены такие задания: формирование установок на общее взаимодействие и содействие возникновению потребности в исследовании собственного ребенка. На личностно-коммуникативном этапе использовались различные формы организации взаимодействия с родителями, однако ведущей была определена индивидуальная форма, реализация которой осуществлялась в беседах, предложенных родителям информационных буклетах, индивидуальных консультациях, посредством ознакомления с сайтом ДОУ.

Второстепенными формами организации взаимодействия с родителями на личностно-коммуникативном этапе были групповая та фронтальная (родительские собрания) формы.

На личностно-коммуникативном этапе установление между воспитателем и родителями малышей положительных межличностных отношений происходило посредством использования индивидуальных форм взаимодействия. На момент первой встречи между воспитателем и родителями происходила *беседа* на тему «Культурно-гигиенические навыки ребенка». Воспитатель доброжелательно приглашал родителей осмотреть групповое помещение, рассказывал о санитарно-гигиенических условиях и организации жизнедеятельности детей. Необходимо отметить, что «рассказ» был составлен воспитателем предварительно. По завершении знакомства воспитатель предлагал буклет, где была размещена информация о создании для ребенка комфортных условий и информация о воспитателях группы и специалистах дошкольного учебного учреждения. Организация последующих бесед с родителями предполагала создание благоприятного психологического микроклимата посредством проявления к родителям уважения, доброжелательного отношения, эмпатии и тому подобное. Обычно встреча проходила в групповой комнате. Воспитатель заранее размещал стулья, рассчитанные для взрослых, и готовил посуду для чаепития. Проведение беседы предусматривалось в основном во время дневного сна детей, когда воспитателю не нужно отвлекаться от образовательного процесса или вечером по завершении рабочего дня.

юности: ранняя юность (15-18 лет) и поздняя (от 18 до 23). Таким образом, студенческие годы приходятся на позднюю юность.

Целью статьи является рассмотрение исходного, базового понятия «юность». Анализ основных аспектов психологии юношеского возраста и их взаимосвязь с эмоциональной устойчивостью.

Изложение основного материала. В психологической литературе юность понимается как определенный этап созревания и развития человека, который лежит между детством и взрослостью. Этот период в развитии человека, соответствует переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Студенческий возраст "представляет особый период в жизни человека… начальное звено в цепи зрелых возрастов" [2, с. 255]. Это "важнейший для общественного развития и становления личности период жизни человека, который связан с формированием специалиста, общественного деятеля и гражданина, овладением и консолидацией многих социальных функций, формированием профессионального мастерства" [8, с. 297]. Успехи и неудачи в учебно-профессиональной деятельности, закрепляясь в память студента, могут оказывать существенное влияние на уровень его эмоциональной устойчивости, повышая, либо понижая его.

Д.Б. Эльконин, опираясь на предложенные им критерии возрастной периодизации (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральное новообразование возраста) отмечает, что для юношеского возраста характерны:

1) ведущая деятельность – учебно-профессиональная;

2) преимущественно развивается – интеллектуально-познавательная сфера личности;

3) центральное новообразование личности – профессиональное самоопределение [11].

Как указывает И.А. Зимняя, в социально-психологическом аспекте "студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации". Вместе с тем, студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и "достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости" [4, с. 183].

К особенностям юношеского возраста можно отнести: завершение процессов физического созревания человека, достижение оптимального уровня развития интеллектуальных функций, интенсивное развитие эмоциональной и других сфер личности и т.п. На этом фоне могут происходить существенные изменения эмоциональной устойчивости молодых людей.

Изучению различных аспектов психологии юношеского возраста, которые, так или иначе, связаны с феноменом эмоциональной устойчивости, посвящены работы Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, С.С. Занюка, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, М. Розенберга, С.Л. Рубинштейна, В. Слободчикова, В.Э. Чудновского, Э. Шпрангера, Э. Эриксона и других исследователей.

В работах ученных показано, что в период студенчества происходит перестройка личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, которая обусловлена изменениями социальной ситуации развития, связанной с поступлением в высшее учебное заведение. В этот период также отмечается

общая направленность студентов на собственное будущее. У них формируется нравственное мировоззрение, моральное "Я", которое предполагает наличие устойчивой системы убеждений, не зависимых от внешних условий. В этом возрасте молодой человек самостоятельно принимает и реализует решения, разрабатывает жизненные планы, строит собственную жизнь, активно самоутверждается в профессиональной деятельности.

Юность является периодом профессионального, личностного и морального самоопределения. Данная проблема рассматривается в работах И.П.Андрийчук, И.А.Зимней, И.Ю.Кулагиной, В.Т.Лисовского, Р.С. Немова, Л.М.Фридмана и других авторов. Так, по мнению И.Ю.Кулагиной "центральное новообразование ранней юности – это самоопределение. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем" [6, с. 167].

В юношеском возрасте продолжается саморазвитие и самосовершенствование личности, своего оптимума достигает ее интеллектуальная сфера. Этому способствуют, прежде всего, некоторые нейрофизиологические особенности, связанные с развитием центральной нервной системы. В поздней юности наблюдается наименьший латентный период реакции на внешние раздражители; оптимального уровня развития достигают сенсорика, пластичность коры головного мозга, гибкость образования сложных психомоторных и других навыков, уровень внимания, оперативной памяти и других интеллектуальных функций [8].

Б.Г.Ананьев характеризует студенческий возраст как "центральный период становления интеллекта", пору его "сложнейшего структурирования", которая является индивидуальной и вариативной для каждой личности. "Мнемологическое "ядро" интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием "пиков" или "оптимумов" то одной, то другой из входящих в это ядро функций" [1, с. 346]. Он также называет студенческие годы сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека как личности. К ним относятся: формирование профессиональных, мировоззренческих, гражданских качеств; развитие профессиональных и творческих способностей, преобразование мотивационной сферы и всей системы ценностных ориентаций; формирование социальных ценностей, связанных с профессионализацией [Там же].

Ускоренное развитие различных составляющих интеллекта и, в особенности, социального и эмоционального интеллекта, способствует развитию когнитивного компонента эмоциональной устойчивости, выполняющего функцию отображения меняющейся действительности и позволяющего получать сведения об изменениях среды. Студенты начинают лучше понимать мир, людей, а главное, самих себя, проводить анализ стрессогенности той или иной ситуации, понимать ее контекст, предвидеть последствия собственных эмоциональных реакций и т.п.

В юности человек впервые начинает системно рассматривать собственный внутренний мир, свою индивидуальность, формирует целостный "Я-образ", осмысленно самоопределяется в жизненных и профессиональных планах, осуществляет интенсивное саморазвитие и самосовершенствование, определяет для себя жизненные ценности и т.п.

Э. Эриксон указывает, что именно в юношеском возрасте формируется идентичность, объединяются и преобразуются все предыдущие

Известно, что в общем развитии человека период раннего детства играет особенную роль. Именно в раннем возрасте закладывается основа его психического и физического здоровья, интеллекта. Уникальность этого периода предопределяется стремительностью физического и психического развития ребенка, который нуждается в пристальном внимании со стороны педагогов, врачей и особенно родителей. Полноценное развитие ребенка возможно при благоприятных условиях, которые существуют в семье и создаются родителями. Именно родители являются первыми, главными воспитателями в жизни малыша, которые своим авторитетом и примером осуществляют влияние на развитие, обучение и воспитание детей раннего возраста (О. Аршатская, Ю. Верхотурова, З. Гурина, Т. Науменко и другие).

Формулировка цели статьи. Содержание и направления формирования педагогической культуры родителей, которые имеют детей раннего возраста, изучались преимущественно в аспектах работы с родителями детей дошкольного возраста (Т. Алексеенко, Т. Бахуташвили, Ю. Гладкова, И. Гребенников, А. Кокоева и другие). В то же время появлялись работы относительно подготовки воспитателей к взаимодействию с родителями детей раннего возраста (Г. Борин, Ю. Верхотурова, Н. Ковалевская, О. Половинкина и другие). Анализ последних теоретико-методологических исследований по указанной проблеме свидетельствует о значительных изменениях во взглядах как на содержание взаимодействия с родителями, так и на требования к личности воспитателя, его роли и места в общественных изменениях (Ю. Косенко, Т. Кротова и другие).

Анализ научных трудов по проблеме формирования педагогической культуры родителей детей раннего возраста свидетельствует, что достаточно глубоко разработаны отдельные ее аспекты, однако отсутствуют исследования, в которых были бы научно обоснованы содержание и структура педагогической культуры родителей, раскрыты критерии и уровни ее проявления. В результате чего исследования по формированию педагогической культуры родителей являются немногочисленными, фрагментарными и не отображают системного виденья указанной проблемы в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Разработанную экспериментальную модель формирования педагогической культуры родителей детей раннего возраста рассматриваем как мнимый образ явления и целостную систему, которая отображает и воспроизводит в более простом и углубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между всеми элементами [2, с. 535]. Как указано на рисунке 1, формирование педагогической культуры родителей детей раннего возраста, осуществляется в три последовательных этапа, а именно: *личностно-коммуникативный, информационно-познавательный, рефлексивно-творческий.*

Первым этапом реализации модели формирования педагогической культуры родителей детей раннего возраста определен *личностно-коммуникативный*. В психологии личность человека рассматривается как субъект межличностных и социальных отношений и сознательной деятельности [1, с. 13].

Коммуникация определена как обмен информацией между людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения [3, с. 9]. Целью первого этапа было установление между воспитателем и родителями

Литература:

1. Бокк А.А. К вопросу об изучении теорем о среднем значении в курсе математики вуза / А.А. Брокк // Математика: Сб. научно-методических статей. – Вып. 8. – 1978. – С.63-67.
2. Вергасов, В. М. Проблемное обучение в высшей школе [Текст] / В. М. Вергасов. – К.: Вища школа, 1977. – 94 с.
3. Вергасов, В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе [Текст] / В. М. Вергасов. – К.: Вища школа, 1979. – 215 с.
4. Клайн, М. Логика против педагогики / М. Клайн // Математика: Сб. научно-методических статей. – Вып. 3. – 2004. – С. 46-61.
5. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа [Текст] / Л.Д. Кудрявцев. Т.1. М.: Дрофа, 2003. – 704 с.
6. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

Педагогика

УДК: 373.32

кандидат педагогических наук, доцент Деснова Ирина Сергеевна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

ЛИЧНОСТНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭТАП КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлена модель формирования педагогической культуры родителей. Раскрыто содержание работы воспитателя по формированию педагогической культуры родителей детей раннего возраста на личностно-коммуникативном этапе. Охарактеризованы формы взаимодействия с родителями на личностно-коммуникативном этапе.

Ключевые слова: педагогическая культура, родители, ранний возраст.

Annotation. The model of forming of parents' pedagogical culture is given in the article. The content of an educator work on forming pedagogical culture of parents' of early age children at the personal communicative stage is revealed. The forms of cooperating between an educator and parents on the personal-communicative stage are described.

Keywords: pedagogical culture, parents, early age children.

Введение. Модернизация системы дошкольного образования, направлена на воспитание ребенка как личности, способной ориентироваться в реалиях и перспективах социокультурной динамики, подготовленной к жизни и труду в обществе. В этом процессе семья выступает в качестве важного социального института, который обеспечивает развитие каждого малыша. Именно семья закладывает первичную систему социальных норм ребенка, способствует усвоению правил жизни в обществе, осознанию культурных ценностей, пониманию других людей.

идентификации; "…создается единое и причинно связанное целое" [10, с.173]. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество – самоопределение, выбор жизненного пути.

С формирования "Я-концепции" начинается общая стабилизация личности, а студенческий возраст – исключительно важный период становления "Я-концепции" как ядра личности. Остановимся на этом более подробно.

Согласно А. Маслоу и К. Роджерсу, "Я-концепция" – это система самовосприятий. В соответствии с позицией данных исследователей, потребность в позитивном отношении к себе, или потребность в самоуважении, развивается на основе превращения внешних реальных действий в устойчивые внутренние качества личности через позитивные отношения к субъекту со стороны других.

Различают "Я" реальное, "Я" идеальное и "Я" динамическое. "Я-концепция" также связана со стремлением личности принадлежать к определенной социальной общности (половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой) и проявляется в различных способах ее самореализации.

В идеальном образе "Я" отражаются требования окружающих к человеку и социальные ожидания, которые усвоены им как связанные с собственным "Я". Представления индивида о нормативных ожиданиях его окружения М. Раусте фон Врихт называет "нормативным образом "Я" [12, с. 397].

Нормативный образ "Я" - представление человека о том, каким он должен быть в определенном окружении, чтобы его действия, поступки одобрялись другими и его уважали. После зачисления студента на первый курс вуза, как уже говорилось выше, перед ним возникает необходимость адаптации. В его сознания и подсознании, указывает А.А.Налчаджян, возникает ситуативный «Я-образ», который является динамическим самоотражением и непосредственно участвует в реальной жизнедеятельности человека.

Попав в новое окружение, студент стремится узнать мнение о себе окружающих и, прежде всего, своей академической группы. Но узнать мнение каждого из сокурсников трудно. В этом случае создается обобщенный образ группы, который исследователь называет "обобщенным другим", этому образу приписываются определенные установки и ожидания. На начальном этапе адаптации студента в новой группе осуществляется "локализация представлений самого широкого обобщенного другого. Это происходит параллельно с восприятием группы, реакции ее членов на свою личность" [7, с. 116].

В таком случае, обобщенное представление о себе как отражение реальной или приписываемой точки зрения "обобщенного другого" выступает в качестве "апперцепционной массы". Следовательно, эффективность адаптации, а также во многом и эмоциональная устойчивость зависит от того, насколько адекватно студент воспринимает себя и свои роли в новой социально-значимой обстановке, а так же от "Я-концепции" с которой он входит в новую среду [Там же]. Крайне важным в этот период является процесс формирования позитивной "Я-концепции" студента, на фоне которой успешно развивается эмоциональная устойчивость его личности.

Юность характеризуется интенсивным развитием самосознания, моральных ценностей, принципов, норм и правил поведения. Юность выступает периодом перехода к настоящей взрослости. На этот период и приходится становление нравственного самосознания.

Анализируя психологические проблемы юношеского возраста И.С.Кон, указывает, что все они, так или иначе связаны с самосознанием. "Развитие самосознания, - пишет он, - центральный психический процесс юношеского возраста" [5, с. 84]. Кон рассматривает юность как период когда "главным измерением времени в самосознании юноши является будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях" [Там же, с. 284].

Развитию самосознания в период юности способствуют: изменение социального статуса личности; смена вида деятельности; новые формы деятельности, предусматривающие большую самостоятельность, свободу выбора; расширение социального окружения.

Самосознание оказывает существенное влияние на формирование познавательных и профессиональных интересов личности. Развитие рефлексии обуславливает переоценку сложившихся взглядов и ценностей. Л.М.Фридман отмечает, что в связи с развитием самосознания также "возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми". [9, с.30].

Однако известно, что студента-первокурсника часто не устраивает, сложившийся образ "Я", он может разочароваться в собственном профессиональном выборе, ранее принятых жизненных ценностях, потерять уважение к себе, у него резко снижается самооценка. Все это делает его эмоционально нестабильным, препятствует развитию эмоциональной устойчивости.

Чрезвычайно важным компонентом самосознания выступает самоуважение. Данное понятие многозначно, "оно подразумевает и удовлетворенность собой, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального "Я". Высокое самоуважение не является синонимом зазнайства, высокомерия. Человек с высоким самоуважением считает себя «не хуже других», верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности" [Там же, с. 100].

В исследованиях М.Розенберга, показано, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образа "Я". В общении с другими такие юноши чувствуют себя неловко, будучи уверены, что окружающие о них плохого мнения [цит. по 3].

Самоуважение тесно связано с эмоциональной устойчивостью личности. Студенту с высоким уровнем самоуважения легче сохранять эмоциональную устойчивость даже в самых неблагоприятных условиях, в то же время низкое самоуважение оказывает негативное воздействие на эмоциональную устойчивость и социальное поведение личности.

В юности интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль над собственным поведением, эмоциями. Поэтому в указанный период активно формируется поведенческий компонент эмоциональной устойчивости личности (способность к организации и саморегуляции деятельности и поведения в стрессогенных ситуациях, готовность к адекватным действиям в новой социальной среде, связанная с волевыми характеристиками личности).

Далее вывод остаточного члена в форме Лагранжа можно провести, с целью экономии времени, пользуясь информативным методом. Наложим на f(x) более жесткие ограничения: предположим, что она имеет в точке x_0 и ее окрестности производные до $(n+1)$-го порядка включительно. Тогда

$$R_n(x_0)=R_n'(x_0)=\ldots=R_n^{(n)}(x_0)=0,\ R_n^{(n+1)}(x)=f^{(n+1)}(x) \quad (15)$$

Наряду с функциями $R_n(x)$ рассмотрим также функцию $\varphi(x)=(x-x_0)^{n+1}$. Очевидно, что

$$\varphi(x_0)=\varphi'(x_0)=\ldots=\varphi^n(x_0)=0,\ \varphi^{n+1}(x)=(n+1)! \quad (16)$$

К функциям $R_n(x)$ и $\varphi(x)$ на отрезке $[x_0;x]$ можно применить следствие теоремы Коши:

$$\frac{R_n(x)-R_n(x_0)}{\varphi(x)-\varphi(x_0)}=\frac{R_n^{(n+1)}(c)}{\varphi^{n+1}(c)},\ x_0<c<x, \quad (17)$$

откуда с учетом (15) и (16) получим

$$R(x)=\frac{f^{n+1}(c)}{(n+1)!}(x-x_0)^{n+1},\ x_0<c<x. \quad (18)$$

Это и есть остаточный член формулы Тейлора в форме Лагранжа. Анализ полученного решения проблемы включает также применение формулы Тейлора для приближенного представления многочленами элементарных функций $e^x, \sin x, \cos x, \ln(x+1)$.

При этом студенты должны работать самостоятельно, затруднения здесь могут возникнуть только при оценке погрешности. Возможность получения числа "е" с любой заданной точностью снимает некоторый элемент таинственности, связанный с введением этого числа и демонстрирует эффективность формулы Тейлора. Необходимо подчеркнуть практическую ценность приближенных формул, возможность их использования в компьютерных программах, проиллюстрировать графически улучшение качества приближения при увеличении числа членов разложения.

Выводы. Приведенные примеры использования элементов проблемного обучения при изучении темы «Дифференциальное исчисление» подтверждают эффективность данного метода при доказательстве рассматриваемых теорем. Практическое использование проблемного метода в системе математической подготовки студентов подтверждает возможность активизации учебно-познавательной деятельности студентов, развитии их основных компетенций.

Характеристика рассмотренного метода дает возможность утверждать, что его применение в процессе подготовки студентов позволит реализовать требования государства к уровню компетентности будущего специалиста. Направлениями дальнейших научных поисков являются систематизация и обобщение процесса внедрения метода проблемного обучения студентов вузов.

подпроблемы. В каком виде будем искать многочлен $P_n(x)$? здесь может быть предложен вид $P_n(x)=A_0+A_1x+A_2x^2+\ldots+A_nx^n$ (10) как общий вид многочлена n-ой степени. Это первая гипотеза. Вторая основывается на основе обобщения формулы (6): $P_n(x)=A_0+A_1(x-x_0)+A_2(x-x_0)^2+\ldots+A_n(x-x_0)^n$ (11).

Следует проанализировать обе гипотезы и выбрать оптимальную. Вторая гипотеза предпочтительней, т.к. позволяет при определенных неизвестных коэффициентов $A_0, A_1, \ldots, A_n$ обойтись без решения системы уравнений. Решение проблемы теперь легко осуществляется самими студентами. Получаем многочлен

$$P_n(x)=f(x_0)+\frac{f'(x_0)}{1!}(x-x_0)+\ldots+\frac{f^{(n)}(x_0)}{n!}(x-x_0)^n \quad (12)$$

называемый многочленом Тейлора для данной функции f(x).

Для решения второй подпроблемы выводится остаточный член $R_n(x)=f(x)-P_n(x)$. Проверка условия (8) равносильна доказательству того, что $R_n(x)=0((x-x_0)^n)$. Вспоминая со студентами формулы, касающиеся сравнения бесконечно малых величин, переходим к пределу

$$\lim_{x\to x_0}\frac{R_n(x)}{(x-x_0)^n}=0 \quad (13)$$

Студенты сами предложат применить для раскрытия определенности типа правило Лопиталя и это даст искомый результат:

$$\lim_{x\to x_0}\frac{R_n(x)}{(x-x_0)^n}=\lim_{x\to x_0}\frac{R_n'(x)}{n(x-x_0)^{n-1}}=\lim_{x\to x_0}\frac{R_n''(x)}{n(n-1)(x-x_0)^{n-1}}=\ldots=\lim_{x\to x_0}\frac{R_n^{(n)}(x)}{n!}=0$$

Так как $R_n(x_0)=R_n'(x_0)=\ldots=R_n^{(n)}(x_0)$.Таким образом, проблема полностью решена. Полученная формула

$$f(x)=f(x_0)+\frac{f'(x_0)}{1!}(x-x_0)+\ldots+\frac{f^{(n)}(x_0)}{n!}(x-x_0)^n+0((x-x_0)^n) \quad (14)$$

называется формулой Тейлора с остаточным членом в форме Пеано.

Анализируя полученные результаты, отмечают, что остаточный член в форме Пеано $R_n(x)$ характеризует лишь порядок стремления к нулю при $x\to x_0$, он не пригоден для оценки абсолютной погрешности при замене функции f(x) многочленом $P_n(x)$. Для этой цели необходима другая форма остаточного члена.

Студенчество может быть также благоприятным периодом, для формирования, контрольно-регулятивного компонента эмоциональной устойчивости, который обеспечивает накопление и актуализацию индивидуального опыта, уравновешивание стилевых характеристик, указывает на способность эмоционального запоминания и хранения факторов, повлекших за собой успешные и неудачные результаты учебно-профессиональной деятельности.

Серьезным испытанием для эмоциональной устойчивости личности студента на начальном этапе обучения в вузе, являются также психологические кризисы. В период юности существенную роль в становления личности играют межличностные отношения, общение со сверстниками, особенно с лицами противоположного пола. Они далеко не всегда складываются благополучно. Кроме того, юноши и девушки усиленно стремятся к независимости от значимых лиц (например, от родителей), их нередко, как уже упоминалось выше, постигает разочарование относительно выбранной профессии и собственных жизненных перспектив и т.п.

Нередко процесс адаптации студентов к новой реальности проходит крайне болезненно и неоднозначно. В юношеском возрасте, по Э. Эриксону, возникает необходимость в системе ясных и устойчивых убеждений, то есть "мировоззренческого выбора". В случае если этот выбор отсутствует, происходит смещение ценностей. Таким образом "юноша не может найти свое место в мире человеческих отношений" [там же, с. 40], что в свою очередь мешает формированию у молодых людей эмоциональной стабильности, делает их эмоционально уязвимыми.

Все это может провоцировать серьезные психологические проблемы, приводить к психологическим кризисам. В студенческий возраст личность переживает целый ряд кризисов. Согласно Л.Г.Подоляк и В.И.Юрченко, это кризис профессионального выбора, кризис зависимости от родительской семьи, кризис интимно-сексуальных отношений и кризис учебно-профессиональной деятельности [8].

Кризисы часто способствуют развитию эмоциональной нестабильности, дезадаптивности, ситуативному повышению уровня нейротизма, агрессивности, негативизма, приводить к депрессивным состояниям и т.п., крайне негативно сказываться на формировании эмоционально-мотивационный компонента эмоциональной устойчивости, который определяется степенью чувствительности субъекта к стрессогенным ситуациям, уровнем возбудимости, отрицательных эмоциональных переживаний, ситуативной и личностной тревожности.

Выводы. В период студенчества происходит перестройка личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, которая обусловлена изменениями социальной ситуации развития, связанной с поступлением в высшее учебное заведение. Юность является периодом профессионального, личностного и морального самоопределения. В юношеском возрасте продолжается саморазвитие и самосовершенствование личности, человек впервые начинает системно рассматривать собственный внутренний мир, свою индивидуальность, формирует целостный "Я-образ", осмысленно самоопределяется в жизненных и профессиональных планах, определяет для себя жизненные ценности и т.п.

Изменение социального статуса личности; смена вида деятельности, новые формы деятельности, предусматривающие большую самостоятельность, свободу выбора; расширение социального окружения способствуют развитию самосознания. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль над собственным поведением, эмоциями.

В связи с этим, необходимым условием успешного обучения студентов в вузе является высокий уровень эмоциональной устойчивости.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. - М., 1980. – 354с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы: - Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2002. - 384 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. - М. : Наука, 1989.-214 с.
6. Кулагина И.Ю.. Возрастная психология (Полный жизненный цикл развития человека): учебник / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Творческий центр, 2001. – 237с.
7. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности: Формы, механизмы и стратегии / АН АрмССР, 1988. – 262 с.
8. Подоляк Л.Г., Юрченко В.И. Психологія вищої школи. – К.: ТОВ «Філ-студія, 2006. – 320 с.
9. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С.22, 141.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; [пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В Толстых]. - М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
11. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.
12. Sarason I.G. Effects of verbal learning of anxiety. // J.of Exp. Psychology, 1958. – 56. – N5. – p. 472 – 485.

формулировкой данного вопроса, оставив его для самостоятельного рассмотрения.

Анализируя полученные результаты, полезно видоизменить условие проблемы, наложив на функции **f(x)** и φ(**x**) дополнительные условия: f’(a)= f’’(a)=...= $f^{n}(a)=0$; φ’(a)= φ’’ (a)=...=$\varphi^{n}(a)=0$;

Полученное при этом следствие теоремы Коши:

$$\frac{f(b)-f(a)}{\varphi(b)-\varphi(a)}=\frac{f^{(n+1)}(\xi)}{\varphi^{(n+1)}(\xi)} \quad (5)$$

можно использовать в дальнейшем при выводе остаточного члена формулы Тейлора.

Изучение формулы Тейлора также естественно начать с проблемной ситуации, взяв за основу при этом учебник [5].

Будем рассматривать замену, приближение функции многочленами в окрестностях некоторой точки x_o. Почему возникает такая задача? Многочлены являются самыми простыми элементарными функциями, обладающими рядом полезных свойств: с многочленами легко проводить арифметические действия и вычислять их значения, многочлены легко дифференцировать и т.д.

Поставим вопрос, нельзя ли на некоторых участках заменить исходную сложную функцию многочленом и при этом не допустить большой погрешности? С линеаризацией функций, т.е. с заменой их линейными функциями, мы уже встречались при изучении дифференциала функции. Было получено равенство $\Delta y=f'(x_0)\Delta x+0(\Delta x)$ или, если положить $\Delta y=f(x)-f(x_0)$; $\Delta y=x-x_0$;$f(x)=f(x_0)+f'(x_0)(x-x_0)+0(x-x_0)$ (6).

Иными словами, многочлен $P_1(x)=f(x_0)+f'(x_0)(x-x_0)$ заменяет функцию F(x) с точностью до бесконечно малой высшего порядка, причем $P_1(x_0)=f(x_0);P'_1(x_0)=f'(x_0)$ (7).

Ясно, что многочлены более высоких степеней будут более тесным образом соприкасаться с кривой y=f(x) в окрестностях точки x_o, т.е. будет приближать функцию с меньшей погрешностью. Следовательно, можно поставить общую задачу. Пусть функция F(x) имеет в окрестностях точки x_o *n* производных и известны $f(x_0).f'(x_0),\ldots.f^{(n)}(x_0)$. Требуется построить такой многочлен $P_n(x)$ степени не выше *n*. Чтобы $f(x)=P_n(x)+0(\Delta x^n)$ (8)и

$f(x_0)=P_n(x_0).f'(x_0)=P'_n(x_0).\ \ldots.f^{(n)}(x_0)=P_n^{(n)}(x_0)$ (9).

Проблема поставлена. Разобьем ее на две подпроблемы. Первая будет состоять в построении многочлена $P_n(x)$, удовлетворяющего условию (9), вторая заключается в проверке условия (8). Перейдем к решению первой

Из условия (1) следует f(b) – λb = f(a) – λa, откуда [f(b) – f(a)]/(b – a).

$$F(x) = f(x) - \frac{f(b) - f(a)}{b - a}$$

Значит функция удовлетворяет всем условиям теоремы Ролля (надо предложить студентам проверить эти условия). Следовательно, найдется такая точка cє(a;b), что *P'(c)=0,* т.е. f(b) – f(a)=f '(c)(b – a). Теорема доказана.

Итак, получены два свойства функций, непрерывных на [a;b] и дифференцируемых на (a;b), сформулированные в виде теорем Роля и Лагранжа. Проведём анализ полученных результатов.

Полностью ли мы решили проблему? Нет ли свойств, которые не видны при графической интерпретации? А если на отрезке [a;b] будут заданы две функции f(x) и φ(x), какова будет связь между ними? Нельзя ли в этом случае применить уже использованный нами прием построения некоторой вспомогательной функции Φ(x) как линейную комбинацию исходных функций Φ(x) = αf(x) + βφ(x).

Здесь два неизвестных коэффициента α и β, а условия для их определения одно, это условие (1). Значит один из коэффициентов можно выбрать произвольно, пусть, например, $\alpha = 1$. Используя условия (1), получим $\beta = \left[f(b) - f(a)\right] / \left[\varphi(b) - \varphi(a)\right]$

Таким образом, функция

$$\phi(x) = f(x) - \frac{f(b) - f(a)}{\varphi(b) - \varphi(a)}\varphi(x)$$

удовлетворяет условиям теоремы Ролля.

Следовательно, найдётся такая точка с є [*a; в*], что φ'(c) = 0 или

$$\frac{f(b) - f(a)}{\varphi(b) - \varphi(a)} = \frac{f'(c)}{\varphi'(c)} \quad (2)$$

Искомая связь между функциями f(x) и φ(x) установлена. Этот результат тоже можно сформулировать в виде теоремы. И далее с помощью аудитории формулируем теорему Коши.

«Продолжим анализ полученных результатов. Не встречались ли мы ранее с подобными формулами? Вспомним приближенное равенство $\Delta y = \partial y$ или

F (x) – f (x) = f ' (x_0) (x – x_0) (3)

Теорема Лагранжа для отрезка [x_0,x] дает

F(x) – f(x_0) = f'(c) (x – x_0) (4),

где с є (x_0, x).

Равенство (3) приближенное оно тем точнее, чем меньше **Δx = x – x_0,** формула же (4) точна для произвольных конечных приращений **Δx.** Поэтому теорему Лагранжа называют еще теоремой о конечных приращениях.

Таким же способом можно объяснить, почему теорема Роля называется теоремой о корнях производной. Возможно, ограничится только

Психология

УДК 37.015.31

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

ОБРАЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ: НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей понимания студентами-психологами деятельности психолога, оказывающего психологическую помощь и психолога-преподавателя Вуза. Осуществлена интерпретация результатов многомерного анализа нравственно-этических аспектов личности и профессиональной деятельности специалистов-психологов (по материалам анкетирования студентов психологов, обучающихся на старших курсах).

Ключевые слова. Модель личности ответственного преподавателя психологии, полисемантика принципа «не навреди», факторный анализ, субъективное шкалирование, нравственно-этическая сфера деятельности психолога-практика.

Annotation. In the article the results of empirical research of features of understanding by the students-psychologists of activity psychologist giving psychological help and psychologist-teacher of Institute of higher are represented. Interpretation of results of multidimensional analysis of moral-ethics aspects of personality and professional activity of specialists-psychologists is carried out (on materials of questionnaire of students of psychologists student on senior courses).

Keywords. Model of personality of responsible teacher of psychology, do not «harm» polisemantika principle, factor analysis, subjective shkalirovanie, moral-ethics sphere of activity of psychologist-practical worker.

Введение. Мы, вслед за известной в психологии традицией понимания образа (образа мира, образа деятельности, и.т.д.), развиваемой А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, С.Д. Смирновым и др., в данной статье трактуем понятие образ по аналогии с категорией образа мира. Так, как считаем, что особенности профессиональной деятельности психолога и составляют тот своеобразный «профессиональный мир» и одновременно «мир профессии» в миниатюре. В содержании последнего наиболее ярко представлены: профессиональное «я» личности [1], его профессиональная идентичность [2; 3; 4], профессиональное сознание и самосознание [5; 6; 7; 8; 9], личностное и профессиональное самоопределение психолога [10; 11; 12; 13; 14; 15], социальные, экзистенциальные, духовные аспекты его жизнедеятельности. Элементы модели профессии содержат важнейшие аспекты выражения смысла жизни личности [16], в нем также просматриваются особенности профессионального образования личности [17; 18; 19; 20; 21; 22] и даже - ее профессионального самосохранения [24].

Авторами указанных работ затрагиваются различные плоскости анализа, представляемой в данной статье проблемы, тем не менее, ее *актуальность*

очевидна, хотя бы потому, «…что при всем этом центральное социокультурное образование человеческой психики, именуемое «этичность», «нравственность», не только ни в коей мере не выступает в качестве предмета исследования, за ничтожным исключением, но и более того, вытесняется даже за пределы тем современной общественной жизни» [24, с.9]. Помимо указанного фактора, определяющего актуальность данного исследования, весьма существенна также важнейшая педагогическая проблема и одновременно задача современного образования: «В современных условиях общественная практика требует все большего количества специалистов с базовым психологическим образованием» [25 с.14]. Реализовать таковую, как известно, значительно труднее без знания тех нравственно-этических критериев, которые сформировались у студентов психологов в процессе их подготовки.

Формулировка цели статьи. Итоговой *целью* данного исследования являлось выявление особенностей образа психолога – профессионала, рассматриваемого в конкретном, нравственно-этическом содержании его деятельности. Соответственно, одной из *задач* являлось выделение, представленных в сознании студентов-выпускников, базовых нравственно-этических аспектов (в перспективе - компонентов) модели личности и профессиональной деятельности, практических психологов и психологов-преподавателей Вуза.

Изложение основного материала статьи. Методы и процедура проведения исследования. В исследовании принимали участие студенты старших (4-го и 5-го) курсов, обучавшихся на факультетах психологии (очная и заочная форма) в Таврическом гуманитарно-экологическом институте (г. Симферополь) в 2011 г. и Киевском национальном педагогическом университете им. Н.П. Драгоманова (Крымский филиал, очная и заочная форма обучения) в 2011-12 г.г., а также студентов факультета последипломного педагогического образования (УМО г. Киев, заочная форма) получавших психологическое образование в тот же период. Всего участвовало 132 респондента.

На первом этапе исследования испытуемым предлагались авторские ориентационные анкеты. Задача их создания - выявление первичных понятий (в дальнейшем – переменных), которые отражали бы мнение респондентов относительно нравственно-этических аспектов профессиональной деятельности психологов, специализирующихся в двух наиболее широко представленных в современной психологии отраслях: преподавании психологических дисциплин и практической психологии. Исследуя понимание специфики работы последних, в анкетах сознательно не конкретизировался вид деятельности психологов-практиков (психодиагностика, психокоррекция, психологическое консультирование, и.т.д.). В вопросах предлагалась достаточно широкая семантика формулировки его профессиональной идентичности - *психолог, оказывающий психологическую помощь*. Она позволяла решать главную задачу исследования – выявлять нравственно-этические компоненты профессиональной деятельности различных специалистов, работающих в данной сфере (психотерапевтов, клинических психологов, школьных психологов, психологов-консультантов, и.т.д.).

На втором этапе, по результатам пилотажного исследования, были составлены итоговые авторские анкеты (закрытого типа). Критерием

в которой касательная параллельна хорде АВ. Это свойство получено на основе геометрической интуиции и является гипотезой. Необходимо перевести эту гипотезу с геометрического языка на аналитический, что, *в* свою очередь, является подпроблемой, довольно легко решаемой самими студентами. Для этого ставим вопрос о том, как перевести условие параллельности прямых на аналитический уровень, т.е. записать его *в* виде формулы.

Здесь может быть несколько предложений (равенство углов, образованных полученными прямыми с осью *OX,* равенство тангенсов этих углов и т.д.). Данные предложения фиксируются, анализируются и из них выбирается оптимальное.

Далее преподаватель совместно со студентами формулирует в виде теоремы основную гипотезу: если функция f(x) непрерывна на [a;b] и дифференцируема на [a;b] то внутри [a,b] найдется такая точка С, что

f(b) – f(a) = f (c)(b – a).

Это и есть теорема Лагранжа – проблема, которую нужно решить.

Здесь можно идти от частного к общему: вначале попытаемся доказать частный случай сформулированной теоремы, а затем уже теорему в целом. Частный случай выделить легко при условии, когда f(b) = f(a). Формулируем подпроблему как теорему Ролля. Далее следует решение этой подпроблемы, т.е. доказательство теоремы Ролля.

Для этого необходимо обратить внимание студентов на то, что геометрическая картина, соответствующая данной подпроблеме, напоминает теорему Ферма о равенстве нулю производной в точке локального экстремума (при условии, когда этот вопрос уже изучен).

Необходимо проанализировать отличия в условиях этих теорем и подвести студентов к идее использования теоремы Ферма в доказательстве теоремы Ролля. Для этого надо показать, что наибольшее или наименьшее значения функции f(x) достигается внутри отрезка [a;b] Рекомендуем проанализировать еще раз условия теоремы, выяснить, вся ли информация уже использована.

Из непрерывности f(x) на [a;b] следует, что на этом отрезке функция f(x) имеет наибольшее значение M и наименьшее m. По крайней мере, одно из этих значений f(x) достигает в некоторой внутренней точке с отрезка [a;b], так как f(b)=f(a). Следовательно, по теореме Ферма f '(c)=a.

Теперь перейдем к решению основной проблемы, т.е. к доказательству теоремы Лагранжа. Здесь предлагаем использовать прием, весьма типичный в математике: видоизменим функцию так, чтобы можно было использовать уже доказанную теорему Ролля. Другим совами, построим на основе данной функция f(x) такую функцию F(x) чтобы она удовлетворяла условию

F(b) = F(a) (1)

и сохраняла дифференциальные свойства функции f(x).

Будем вычитать из функции f(x) самые простые функции с некоторыми неизвестными параметрами α, который подберем так, чтобы выполнялась условие (1). Какие самые простые функции? Константа, линейная функция, квадратичная и т.д. (ответ дают студенты). Подойдет ли для данной цели константа? Нет, в этом случае нельзя добиться выполнения равенства (1).

Проверим линейную функцию.

Пусть f(x) = f(x) – λx, тогда F(b) = f(b) – b; F(a) = f(a) – λa.

подробно освещены [2-4], являются основой для широкого внедрения проблемного метода в педагогическую практику. Так, основные идеи проблемного обучения нашли отражение в процессе преподавания технических дисциплин (Т.В. Кудрявцев), истории (И.Я. Лернер), математических дисциплин (Н. Я. Игнатенко, М.Н. Скаткин, А.М. Мелешина, Н.Г. Мокшина), физики и химии (Р. И. Малафеев, Э.М. Браверманн, С.Г. Шаповаленко) и других предметов. Материал математики всех уровней (от дошкольного до высшего), на наш взгляд, особенно благоприятен для создания проблемных ситуаций. В связи с этим появилась необходимость в методических разработках по применению элементов проблемного обучения в конкретных разделах и темах каждой дисциплины, по созданию вариантов проблемных ситуаций, способствующих повышению педагогического эффекта усвоения изучаемого материала.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы рассмотрим один из возможных вариантов использования элементов проблемного обучения при изучении теорем Ролля, Лагранжа, Коши и формулы Тейлора *в* курсе высшей математики вуза, который неоднократно использовался нами.

Изложение основного материала статьи. В курсе математического анализа (для студентов специальности «Математика») и в курсе математики (для студентов специальностей «Менеджмент» и «Туризм») при изучении темы «Дифференцирование функций» мы используем приемы, которые описаны далее.

После рассмотрения функций, непрерывных на отрезке и установления ряда их свойств, мы приступаем к изучению основных теорем о дифференцируемых функциях. Дифференцируемые функции имеют конечную производную в каждой внутренней точке заданного отрезка. Исходя из этого, создаем проблемную ситуацию: «Как вы думаете, какими основными свойствами будут обладать функции, непрерывные на отрезке [a;b] и дифференцируемые на интервале (a;b)?»

В данном случае, проблема поставлена очень широко, в общем виде. Студентам необходимо выявить свойства функций, исходя из двух условий: непрерывности и дифференцируемости, а затем дать их логическое обоснование. Естественно, не все студенты сразу отвечают на поставленные вопросы, поэтому следует вопрос, формулирующий подпроблему: «Можем ли мы перейти к геометрическому представлению поставленной проблемы? Оба ли условия допускают геометрическую интерпретацию?» В данном случае положительный ответ последует немедленно. Значит можно предположить, что те свойства, которые нам надо выявить, тоже имеют определенный геометрический смысл.

Рассмотрим несколько дифференцируемых функций. Пусть $y = f(x)$ – некоторая «стандартная» функция этого семейства (не выделяющаяся среди других функций какими-то дополнительными качествами, особенностями, например, не принимающая на [a;b] экстремальных значений, не имеющая разрывов, асимптот и т.д.). Проведем хорду AB, соединяющую точки A(a;f(a)) и B(b;f(b)) и несколько касательных из множества касательных, которые можно провести к кривой $y=f(x)$ на отрезке [a;b]. Что можно сказать о множестве касательных к заданной кривой и хорде AB? Какие будут предложения?

Далее из поступивших предложений нужно выделить основное (оно поступит наверняка): на кривой обязательно найдется точка C с абсциссой «c»,

формулировки вопросов являлись *лишь идентичные для всех выборок переменные*, полученные в результате обобщения и анализ результатов данных по первичных анкетам. Для возможности последующей обработки данных методами математической статистики, (применялась процедура факторного (центроидный метод с последующим Varimax вращением) анализа, вопросы в закрытых анкетах формулировались в форме метрических шкал, где степень согласия респондента могла быть выражена в баллах (от 0, до 7).

После проведения первичного этапа анкетирования были обобщены ответы студентов, которые в дальнейшем объединялись в своеобразные «тематические группы» - блоки.

Так, *блок 1* включал переменные, характеризующие отношение, поступки и специфику деятельности *ответственного преподавателя психологии, блок 2* – типичные проявления безответственности преподавателя, *блок 3* – включал все, что, по мнению студентов, относится к принципу *«не навреди»* в работе преподавателя, *блок 4 – самое сложное* в деятельности *психолога, оказывающего психологическую помощь, блок 5* – самая *интересная проблематика* в психологии, *блок 6* - наиболее вероятные нарушения в *нравственно-этической сфере психолога,* оказывающего психологическую помощь, *блок 7 – специфика ответственности психолога,* оказывающего психологическую помощь, *блок 8 – типичные проявления безответственности психолога,* оказывающего психологическую помощь

Ниже представлены данные по процедуре факторного анализа результатов метрического шкалирования (старшие курсы, заочная форма обучения).

Фактор 1

- 0,629 – объективное и уважительное отношение к студентам (блок 1);
- 0,645 - давать новую и качественную информацию (блок 1);
- 0,672 – преподаватель не объясняет и не раскрывет тему (блок 2);
- 0.895 – добросовестность (блок 3);
- 0,723 – компетентность (блок 3);
- 0,633 – опыт (блок 3);
- 0,782 – профессионализм (блок 3);
- 0, 861 – уверенность (блок 3);
- 0, 885 – доброжелательность (блок 3);
- 0,861 – внимательность (блок 3);
- 0,867 – готовность помогать студентам (блок 3);
- 0,835 – интерес к студентам (блок 3);
- 0,719 – пунктуальность (блок 3);
- 0,891 – не навязывать мнение студентам (блок 4);
- 0,615 – осознание возможных негативных последствий от собственных занятий (блок 4);
- 0,814 – найти подход к клиенту и установить с ним эмоциональный контакт (блок 5);
- 0,794 – понять проблему (блок 5);
- 0,910 – найти правильную стратегию и способ решения проблемы (блок 5);
- 0,678 – понять себя и свои чувства, сохранить эмоциональное равновесие (блок 5);
- 0,667 – непрофессионализм (блок 7);
- 0.686 – контрперенос (блок 7);

- 0,806 – в том, чтобы не навредить (блок 8).

Фактор 2

- 0,686 – в компетентности (блок 4);
- 0.668 – в том, чтобы помочь студентам формировать профессиональную позицию и повысить их уровень самосознания (блок 4);
- 0,631 –нарушение принципа конфиденциальности (блок 7);
- 0,668 – в сохранении собственного профессионализма (блок 8);
- 0,779 – в ответственности за клиента (блок 8).

Результаты, полученные по выборке студентов старших курсов, обучающихся на стационаре.

Фактор 1

- 0,989 – удержаться от контрпереноса (блок 4);
- 0,993 – адекватно подвести клиента к решению проблемы (блок 4);
- 0,994 – отсутствие необходимой подготовки и образования (блок 6);
- 0,988 – когда психолог дает советы (блок 6);
- 0,993 – непрофессионализм (блок 6);
- 0,715 – в том, чтобы отвечать за дальнейшую судьбу и жизнь клиента (блок 7);
- 0.992 – отвечать за процесс проведения сеанса (блок 7);
- 0, 994 – быть адекватным (блок 7);
- 0,988 – опоздания на сеанс (блок 8);
- 0,990 – отказ от работы (блок 8);
- 0,993 – грубость (блок 8).

Фактор 2

- 0,661 – добросовестность (блок 2);
- 0,620 – внимательность (блок 2);
- 0,626 – готовность помочь студентам и интерес к ним (блок 2);
- 0,686 – в том, чтобы не навредить (блок 7).

Фактор 3

- 0,810 – в том, чтобы не давать советы (блок 7);
- 0,798 – Контрперенос (блок 8).

Фактор 4

- 0 630 –профессионализм – компетентность (блок 2).

Одна из *задач* данного исследования заключалась в анализе *специфики понимания студентами ответственности* указанных психологов-специалистов, а также особенностей их нравственно-этических аспектов деятельности. Функции *понимания* заключаются в «…декодировании, интерпретации, оценки какого-либо феномена, процесса постижения уникального, перевода «внешнего» языка во «внутренний» язык исследователя, объяснении и понимании как операции по синтезу целостности» [26 с. 274].

При интерпретации полученных результатов, мы предположили, что в процессе *понимания* студентами семантики предложенных вопросов, в их сознании актуализируются все (или, по меньшей мере, большая часть) вышеперечисленных функций. Так, например, на первом этапе исследования студенты посредством «свободного» описания, отвечая на вопрос первичной открытой анкеты «В чем заключается ответственность преподавателя психологии?», проецируют *субъективную уникальность* собственного понимания исследуемого феномена и *интерпретируют* категорию

Педагогика

УДК 378.147.091.3(072):517

кандидат технических наук, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике Грудьева Галина Александровна;
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)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВНЫХ ТЕОРЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ

Аннотация. Предметом данной статьи является иллюстрация методических приемов использования элементов проблемного обучения в курсе математического анализа в вузе. Цель статьи – рассмотреть один из возможных вариантов использования элементов проблемного обучения при изучении теорем Ролля, Лагранжа, Коши и формулы Тейлора *в* курсе высшей математики вуза. Подчеркивается эффективность использования данного метода для активизации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: проблемное изложение материала, дифференцируемые функции, теорема Ролля, Лагранжа, Коши.

Annotation. The problem of this article is illustration of methodical receptions of the use of elements of the problem teaching in a course a mathematical analysis in higher school. Purpose of the article - to consider one of possible variants of the use of elements of the problem teaching at the study of theorems of Roll, Lagrange, Koshy and formula of Teylor in a course higher mathematics. Efficiency of the use of this method is underlined for activation of educational activity of students.

Keywords: problem exposition of material, differentiable functions, theorem of Roll, Lagrange, Koshy.

Введение. Одним из способов активизации мыслительной деятельности студентов в процессе обучения является использование проблемного метода, который заключается в формулировке и решении проблемных ситуаций. Это способствует развитию у студентов творческого подхода к изучению математики [1]. В процессе анализа специфических закономерностей творческого мышления М.И. Махмутов акцентирует внимание на основных условиях возникновения и развития этой формы мышления и мышления в общем смысле в ходе решения проблем. На основе выявленных закономерностей с учетом передового педагогического опыта, а также собственного опыта преподавания математики в высшей школе, мы рассматриваем возможности такой организации процесса обучения математики, который позволяет обеспечить оптимальное развитие мыслительных способностей студентов, а не только их памяти, а также способствует формированию познавательной самостоятельности студентов.

Анализ научно-методической литературы показал, что основные теоретические положения проблемного обучения, которые достаточно

3. Гордеев Ю.М. Формирование эмпатической культуры студента в гуманистической образовательной среде. Текст / Ю.М.Гордеев: Дисс…канд. пед. наук - 13.00.01 Оренбург, 2006. – 200 с.

4. Джрназян Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: на материале изучения малых студенческих групп. Текст. / Л.Н Джрназян Дисс… к. псих. н. – М., 1984. – 202 с.

5. Иващенко А.В., Зубова Л.В., Щербинина О.А. Внутренняя позиция личности подростка: понятие, условия формирования и развития. – Оренбург: ГУ РЦРО, ГОУ ОГУ, 2008. – 153 с.

6. Клементович И. П. Новая профессия – социальный педагог // Школа. –1998. – № 3. – С. 33 – 36.

7. Кузнецова Е.Г.Личностные ценности: понятие и подходы к классификации. // Вестник ОГУ. – 2010. – №10 (116) / октябрь. – С.20 – 24

8. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психол. обозрение. – 1998. –№ 1. – С. 13-25.

9. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / АПН СССР; Сост. Л. Ю. Гордин; Редкол. В. Н. Столетов и др.; Под ред.И. А. Каирова (отв. ред.). В. М. Коротова, Б. Т. Лихачева: Коммент. Л.Ю. Гордина, А. А. Фролова. — М.: Педагогика, 1977. – (Пед. б-ка) Т. 1. 398 с.

10. Перші кроки соціального педагога на шляху до професії: вступ до спеціальності: навчальний посібник / автори-укладачі Л.І.Міщик,О.П.Демченко; за заг.ред. Л.І. Міщик. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. - 338с.

11. Регуш Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии.– 1988. – №3. – С.86-92.

12. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – Пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И.Исениной – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480с.

13. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М.Прохоров (пред.), М.С.Гиляров, Е.М.Жуков и др. – М.: «Советская энциклопедия», 1980. – 1600 с.

14. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.

ответственности. Описывая (перечисляя) особенности личности ответственности преподавателя психологии, респонденты *декодируют* понятие ответственность. Пункт анкеты «Применим ли принцип «не навреди» к работе преподавателя психологии? Если да, то в чем он заключается?» - вскрывает следующую особенность понимания будущих психологов: во-первых, определяет функцию *оценки наличия* основного этического принципа в деятельности преподавателя психологии и одновременно *объясняет* специфику данной нравственной максимы в представлении студентов.

Таким образом, в своей совокупности функции понимания объединяются в целостный нравственно-этический образ деятельности психолога, в своеобразное «видение» студентами некоторых особенностей и нюансов его профессионального труда. С учетом особенности выдвинутой гипотезы, относительно функций понимания студентами предложенных вопросов, и осуществлялся анализ полученных результатов.

Прежде всего, обращает на себя внимание то, что *в обеих выборках лишь 9 переменных* получили значимую нагрузку, в то время как по группе студентов очного отделения имеется 20 переменных со значимой нагрузкой, распределенных по 3-м факторам, а по студентам заочного отделения - 30 переменных по 4-м факторам. Идентичными для студентов очного и заочного отделения оказались понятия *профессионализм и компетентность* как характеризующие личность ответственного преподавателя. Все еще самой большой сложностью для старшекурсников однозначно является *проблема контрпереноса (личных отношений, которые могут навредить работе)* в процессе оказания психологической помощи, а также *умение адекватно «подвести» клиента к решению проблем.* Это указывает на необходимость изначального тщательного отбора, контроля абитуриентов, претендующих на обучение данной профессии. Вероятно, это свидетельствует об отсутствии у студентов необходимой подготовки (профессионально-важных качеств, умений и навыков), которые помогли бы понять и решить в будущем проблему, возникновение которой предвосхищают в своих опасениях респонденты. Интересно, что страх не справиться с возможными реакциями контрпереноса, существует и у студентов очного отделения.

Идентичными выявились переменные *«не навредить» и «не давать советы»* как определяющие, по мнению студентов, концепт *специфики ответственности психолога-практика*. Мы предполагаем, что это все-таки свидетельствует об усвоении важнейших этических норм, нарушение которых подчас «выпрашивают» (пресловутое – «дайте совет») обращающиеся за помощью.

Опоздание, отказ, контрперенос, грубость – таков образ типичных безответственных проявлений психолога – практика.

Выводы. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о существовании различий в образах ответственного и безответственного психолога - практика и психолога-преподавателя у студентов различных форм обучения. По полученным данным, идентичными для представленных выборок являются тематические блоки: «личность ответственного преподавателя» и «сложное в деятельности психолога оказывающего психологическую помощь». Максимальную факторную нагрузку получили переменные из 2-го блока «личность ответственного преподавателя»: профессионализм, компетентность; 4-го блока «самое сложное в деятельности психолога оказывающего

психологическую помощь»: удержаться от контрпереноса, адекватно «подвести» клиента к решению проблемы; 11-го блока «специфика деятельности психолога оказывающего психологическую помощь»: не навредить, не дать советы, опоздание, отказ, контрперенос, грубость. Данное исследование нуждается в более тщательной интерпретации полученных переменных и более надежном теоретическом обосновании анализа полученных результатов, возможно применение нескольких интерпретационных схем для амплификации особенностей нравственно-этического образа психолога.

Литература:

1. Кованов А. Ю. Я профессиональное и Я в профессии. – Мир психологии. – 2002.-№2. – С. 135-143.

2. Абдуллаєва М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал, 2004. Том 25, № 2, С. - 86-95.

3. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 3. С. 84-98.

4. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога. // Практическая психология и социальная работа, № 8, 2000. – С. – 36 – 38.

5. Зеличенко А.И., Степанова Г.И. Психосемантика и изучение профессионального сознания психологов \\ Вестник Моск. гос. ун – та. Сер. 14. Психология. – 1989. - № 3. – С. 20 – 32.

6. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

7. Кучеровская Н. А. Экспериментальное исследование психосемантической структуры профессионального сознания практикующих психологов // Журнал практикующего психолога 2003. Выпуск 9. С. 97 - 116.

8. Эткинд А.М. Психология практическая и академическая: расхождение внутри структур профессионального сознания // Вопросы психологии, 1987, №6. – С. 20 – 30.

9. Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) // Журнал практического психолога. 2002. № 6. С. 29-49.

10. Пророк Н.В. Практичний психолог: професійно важливі якості \\ Психологія .- Донецк , 2002 . - № 1- с. 16-17.

11. Титаренко Т.М. Жизненные стремления и профессиональное становление личности практического психолога. // Практическая психология и социальная работа, № 4, 2003. – С. – 21 – 23.

12. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 2003. – С. – 18-20.

13. Исследование профессионального становлення студентов - психологов // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 3. – С. – 69-78.

14. Любимов Г.Ю. от первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов.

15. Чепелева Н.В. особистісна підготовка психолога-практика // «Персонал», № 5 (59), 2000, приложение № 10 (15) – С. – 17-19.

16. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акмэ профессионала. Мир психологии. 2001. – № 2. – С. – 104-109.

личностные профессионально-ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают социальному педагогу эффективное построение эмпатийного взаимодействия с клиентами, коллегами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьирует в зависимости от успешности действий социального педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия социального педагога с клиентами, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются и самоотношения, т.е. отношения социального педагога к себе как к профессионалу и личности. Внутренний мир и актуальное состояние другого человека, уважительное, сочувственное, доброжелательное и внимательное отношение к нему, готовность поддержать и помочь, – все это определяет содержание ценностей-отношений в структуре эмпатийной культуры будущего социального педагога.

Ценности, которые раскрывают значение профессиональных знаний в процессе осуществления социально-педагогической деятельности относятся к ценностям - знаниям, – это и теоретико-методологические знания личностных и социальных особенностей различных категорий клиентов и специфики организации социально-педагогической поддержки, знания ключевых идей и закономерностей социально-педагогической деятельности.

В иерархии ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются сущностные личностно-профессиональные характеристики социального педагога. Ценности-качества интегративны по своей природе и отражают субъектную сущность специалиста. К их числу относятся разнообразные и взаимосвязанные личностные и профессиональные качества, которые являются производными от уровня развития: прогностических, коммуникативных, творческих, эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных способностей.

Выводы. Таким образом, рассмотрев содержательные характеристики аксиологического и когнитивного компонентов внутренней сферы эмпатийной культуры социального педагога, считаем, что необходимо педагогическое воздействие на условия формирования базовых ценностей личности будущего специалиста, создание возможностей оценки и выбора, как основы для выработки навыков ценностного поведения, включающего в себя и другие элементы внутренней и внешней сфер эмпатийной культуры.

Литература:

1. Бодалев А.А., Каштанова Т.Р. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. - Л.: ЛНИПИ, 1975.-С.11-16.

2. Борисенко С.Б. Методы диагностики и формирования эмпатии у учителей Текст. / С.Б. Борисенко: Автореф. дисс. .канд. пед. наук. Ворошиловград, 1988. 24 с.

- ценности имеют отношение к желаемым конечным состояниям или поведения;
- ценности носят ситуативный характер;
- они управляют выбором или оценкой поведения, событий.

Заслуживает нашего внимания классификация личностных ценностей, данная в области гуманистической психологии. А.Маслоу разделяет личностные ценности по уровню личностного бытия. Он указывает на существование высших ценностей, присущих самоактуализирующимся личностям – истина, добро, красота, справедливость и др., называя их ценностями бытия или Б-ценностями, «ценностями развития». Кроме этого, А.Маслоу говорит и о низших ценностях, ориентированных на удовлетворение какой-либо фрустрированной потребности – мир, покой, сон, зависимость, безопасность, определяя их как дефициентные ценности или Д-ценности, «регрессионные».

В.Франкл классифицирует ценности как смысловые универсалии говоря о:

- ценностях творчества, которые позволяют человеку осознать то, что он дает обществу;
- ценностях переживания, которые позволяют человеку осознать то, что общество дает ему;
- ценностях отношения, которые позволяют определить осмысленную позицию человека по отношению ограничивающих его жизнь факторам : боли, вине, смерти.

Эрих Фромм указывает на существование официально признанных осознаваемых религиозных и гуманистических и действительных, бессознательных, порожденных социальной системой и являющихся непосредственными мотивами поведения человека ценностей [7, с.22].

По мнению Д. А. Леонтьева, исследования М. Рокича были «наиболее богатым и методически обоснованным направлением исследования ценностных представлений». М. Рокич разработал собственную концепцию ценностных ориентаций личности, понимая под ценностью устойчивое убеждение в принципиальной предпочтительности некоторых целей или способов существования перед другими. Он предложил иерархию личностных ценностей, которая содержит две группы духовных ценностей: терминальные (ценности-цели) – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться и инструментальные (ценности-средства), которые отражают убежденность в том, что какой-то образ действия или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. К первой группе принадлежат главные принципы жизненных и нравственных ориентиров, – это и активная деятельная жизнь, интересная работа, общественное признание, познание, развитие, счастье других, уверенность в себе. Вторая группа складывается из ценностей, которые являются инструментом достижения жизненных целей и реализации жизненных принципов – чувствительность, сензитивность, заботливость, трудолюбие, способность к пониманию взглядов других, терпимость, умение глубоко мыслить, воспитанность, ответственность, образованность [8]. Ценности-средства – это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать

17. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 2003. – С. 12 – 13.

18. Етичний кодекс психолога / Основи практичної психології. Підручник для студентів вищих закладів освіти. Під. ред. В.Панока, Т. Титаренко, Н.Чєпелевої та ін. К.: Либідь, 1999. – С. 504 – 510.

19. Психологічній службі системи освіти України – 10 років: Здобутки, проблеми і перспективи. Матеріали Всеукраїнської ювілейної науково-практичної конференції, 22 – 23 жовтня 2001р. – К.: Ніка Центр, 2002. – 189с.

20. Степанов М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы. // Вопросы психологии. 2004. - №4 - С. 91-101.

21. Чепелева Н.В., Уманец Л.И. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях вуза // М-лы междунар. конференции «Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика». - Одесса, 1999г.-с.111-113.

22. Тимощук І.Г. Відповідальність як полі компонентне утворення в структурі уявлень про майбутню професію. // Соціальна психологія № 4 (18) - 2006. – С. – 129-137

23. Сыманюк Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности. Мир психологии. 2005. № 1. – С. – 156-170.

24. Бондаренко А.Ф. От редакции. // Журнал практикующего психолога 2003. Выпуск 9. – С. – 9-10.

25. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі // Практична психологія та соціальна робота, № 4, 2003. – С. 14 – 16.

26. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология – Спб: Издательство «Питер», 2000. – 320 с: ил. – (Серия «Учебник нового века»).

Психология

УДК 373.66:159.98-056.88

студентка 61/2 ПП группы Трофимович Мария Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических условий подготовки будущих специалистов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста. Рассмотрены концептуальные подходы к подготовке будущих практических психологов.

Ключевые слова: Подготовка, будущий специалист, практический психолог, адаптация, дезадаптация, младший школьный возраст.

Annotation. Article posvyaschena psychological analysis uslovyy Preparation for future specialists working with dezadaptyrovannыmy detmy Jr. Shkolny age. Approaches for future Preparation Almost psychologists.

Keywords: Preparation, future specialist, psychologist Virtually, Adaptation, dezadaptatsya, Jr.schools age.

Введение. Основу профессионального образования будущего психолога составляет систематическое обучение по соответствующим дисциплинам. Профессионализм личности предполагает объективность психолога при восприятии и анализе сложных педагогических ситуаций; умение определить круг доступных ему задач; готовность применить свой профессиональный опыт в соответствии с новыми обстоятельствами, ситуациями. Готовность к работе с дезадаптированными детьми – это определённое состояние, которое возникает вследствие интеграции мотивов, установок, психологических качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, опыта специалиста. Целостность этого образования определяется полноценным развитием аффективного, когнитивного и технологичного компонентов, а ядром этого образования выступает гуманистическая направленность психолога, осознанность действий в решении проблемы дезадаптации [3, с. 16].

Соответственно специфике профессии, инструментальные свойства (специальные умения и навыки работы с дезадаптированными детьми) становятся личностной ценностью, конкретной целью, которая побуждает будущего психолога к осознанному, мотивированному поведению и действиям. В работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста должна осуществляется главная цель – сохранять и укреплять психическое здоровье дошкольников, способствовать созданию условий для всестороннего развития ребёнка, предупреждать появление дезадаптации. Для выполнения этой цели психологу необходимо: не допускать появление реакций дезадаптации у детей, снижать процент дезадаптированных детей, так как дезадаптация – ситуация риска снижения соматического статуса ребёнка [1, с. 74].

Многочисленными исследованиями доказано, что адаптация ребенка к новым социальным условиям при поступлении в школу играет огромную роль в усвоении программных требований, при столкновении с миром других детей. Можно выделить следующие особенности младшего школьного возраста, которые влияют на его адаптационные возможности: специфика возрастного развития - смена ведущего вида деятельности с игровой - на учебную, смена социального окружения, смена мотивационной сферы, возрастной кризис, трудности в саморегуляции поведения, недостаточная сформированность представлений о нравственной стороне человеческих отношений, т.е. социально-педагогические и индивидуально-психологические факторы [6, с. 64].

У первоклассника происходит ломка многих представлений и установок, изменение привычек, интересов. На смену одним привязанностям приходят другие. У ребёнка могут возникнуть различные трудности, связанные с его недостаточной психологической готовностью к систематическим занятиям. Некоторые дети не могут спокойно сидеть в течение урока и сосредоточенно и внимательно слушать объяснение учителя или выполнять предложенное задание, т.е. у ребёнка выражены трудности в адаптации к школе которые в силу разнообразных, как субъективных, так и объективных факторов проявляются в появлении реакций дезадаптации [7, с.222].

установках, целях. Не смотря на то, что различные социальные группы вырабатывают различные представления о ценностях – добре, справедливости, свободе, существуют общечеловеческие ценности, как определенные нормы нравственности, прогрессивное культурное наследие [13 с.1481].

Распространенным и общепризнанным является определение ценности как философского и социологического понятия для обозначения объектов, явлений, их особенностей, а также абстрактных идей, которые «воплощают в себе общественные идеалы и выступают благодаря этому как эталон принадлежности» [14, с.597]. Ценности становятся значимыми для человека лишь по сравнению с другими, противоположными им. Нельзя почувствовать добро, не зная зло; защищать истину, не услышав ложь; увлекаться прекрасным, не увидев уродливое. Внешне ценности выступают как свойства предмета или явления, они присущи человеку не от природы, а потому что он является частью общества.

В контексте нашего исследования важно указать и на личностные ценности – существенный фактор социальной регуляции взаимоотношений людей, поведения индивида, построения отношений; стержневые образования, определяющие целостность, активную социальную позицию личности. Личностные ценности социального педагога имеют большое значение, потому что педагогическое общение невозможно без прямого непосредственного воздействия на духовную сферу детей, молодежи и семей. Личностные ценности формируются при усвоении социального опыта. Культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение, является базой для формулирования и осуществления познавательных, практических и личностных задач. Усвоение общечеловеческих ценностей невозможно свести к безличному знанию: это не только знания, но и отношение, возникающее в реальных жизненных связях субъекта с окружающим миром. Однако знания, известные другим, человек не может просто «взять» – он должен их заново открыть для себя, должна состояться предельно личная встреча человека с ними. В этом случае ценности интернализуются личностью, становясь сознательным регулятором поведения.

Именно когда речь идет об осознанности, отрефлексированности наиболее общих смысловых образований, которые становятся значимыми и важными для человека, уместно говорить о личностных ценностях или личностных ценностных ориентациях.

Е.Кузнецова указывает что, по мнению некоторых исследователей (М.Рокич, Ш. Шварц, В. Билски), личностные ценности характеризуются следующими общими признаками [7]:

- истоки ценностей – в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах;
- общее количество ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, но в разной степени;
- ценности организованы в системы и упорядочены по степени важности;
- ценности – это понятия или убеждения;

др.), и неэффективно, в случае возникновения негативных эмоций (страх, недоверие, тревога, разочарование и т.п.). Согласно клиент-центрированной теории К. Роджерса, эмпатийное слушание является основной и практически единственной техникой психотерапии, так как дает клиенту возможность получить опыт совсем иных, новых отношений. По выражению Роджерса, суть эмпатийного слушания не в том, «чтобы говорить или не говорить какие-то фразы, а в том, чтобы за этим стояло нечто глубокое, некое организмическое чувствование». Возможность создания условий эмпатийного слушания основывается на безусловном принятии и доверии к другому, полном отсутствии внимания к чему - либо, кроме него, отсутствии страха сказать что-либо неверное, когда слова перестают быть целью, а приобретают качество естественного средства поддержания возникшего контакта [12].

Важным компонентом внутренней сферы структуры эмпатийной культуры будущего социального педагога становится аксиологический или ценностный компонент, который непосредственно связан с формированием индивидуальной системы ценностей, объединяющей общественное и личностное бытие, определяющих особенности жизнедеятельности личности, регулирующих социокультурную среду. Ценности выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей, мотивов жизнедеятельности, реализация которых выражается во вкладе личности в культуру, создании новых, объективированных форм ценностей, и проявляется в идеалах, убеждениях, интересах личности [5, с. 35–36].

Исследованиями аксиологической (ценностной) сферы личности занимались ученые различных направлений и школ. Среди них К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Божович, И.Д.Бех, М.Р. Гинзбург, А.Г. Здравомыслов, А.Н.Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Рокич, В.А. Сластенин, Э. Фромм, В. Франкл, В.А. Ядов и другие. Много работ посвящены изучению взаимосвязи процесса формирования системы ценностей молодежи с учебной деятельностью, профессиональным становлением, сравнением иерархии ценностей в зависимости от типа высшего учебного заведения, социально – демографических и психологических личностных особенностей.

К определению понятия «ценность» существует множество подходов. Ценность характеризуется как объективная сущность вещей, продукт деятельности. Отождествляется с моральными нормами, законами, принципами, идеями, фундаментальными понятиями, материальными и духовными благами, полезностью, употребляется для выражения значимости предметов человеческой жизнедеятельности, событий социально-политической жизни, природных явлений, социальных и исторических фактов, взаимоотношений между людьми, связывается со способностью удовлетворять потребности, интересы и желания. Все это указывает на то, что понятие «ценность» охватывает культурную, общественную и личностную значимость явлений, событий и фактов действительности.

Энциклопедический словарь определяет ценность как положительную или отрицательную значимость объектов окружающего мира для человека, группы, общества в целом, определяемую не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах,

Для того что бы своевременно выявить появление дезадаптации у детей психологу необходимо хорошо знать сущность проблемы, осознанно осуществлять профилактику возникновения реакций дезадаптации у детей, выявлять причины, которые обуславливливают их появление и проводить коррекционную работу с детьми данной категории. Для того чтобы предупреждать появление дезадаптации у детей, необходимо организовать работу в дошкольном учреждении так что бы учитывались все индивидуальные особенности и возможности ребёнка (психофизиологические и возрастные) [3, с. 56].

Своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов предупреждения возможных трудностей в обучении и развитии. При этом школьный психолог, прежде всего, обращает внимание не столько на готовность к школьному обучению (умеет читать, считать, знает что-то наизусть, умеет ответить на вопросы и пр.), сколько на определенные психологические особенности: как относится ребенок к поступлению в школу, был ли у него опыт общения со сверстниками, насколько уверенно или неуверенно чувствует он себя в ситуации беседы с незнакомым взрослым, насколько развита у него познавательная активность, каковы особенности его мотивационной, эмоциональной готовности к обучению в школе и др. По результатам обследования психолог совместно с педагогом разрабатывает программу индивидуального подхода, который осуществляется в учебной и воспитательной работе с детьми, учителями и родителями школьников [8, с. 104].

Ряд работ посвящен изучению особенностей адаптации и дезадаптации детей разного возраста (Л.И. Закутская, Е.В. Новикова, Л.В. Бура, Е.Ю. Пономарёва, А.В. Фурман, Е.Л. Яковлева); факторы дезадаптивности младших школьников изучали Г.В. Бурменская, Л.Г. Лидерс , О.Р. Боделан, Л. Здункевич [] и др.; диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова; невротические реакции проявлений психологической дезадаптации Ю.А. Александровский; влияние резкого изменения «ситуации социального развития», особенности младшего школьника - новый социальный статус Г.М. Бреслав, М.Б. Калашникова, Н.Н. Поддъяков и др.

Формулировка цели статьи. В связи с тенденцией увеличения в школах количества дезадаптированных детей, наиболее остро встает проблема необходимости подготовки будущих практических психологов для практического решения проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации детей младшего школьного возраста, которая проявляется в неуспеваемости, нарушениях поведения и межличностных взаимодействий, снижением соматического статуса учащихся. Несвоевременное распознавание их характера и природы, отсутствие специальных коррегирующих программ приводит не только к хроническому отставанию в усвоении школьных знаний, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития ребенка, к различным формам отклоняющегося поведения. Не менее остро эта проблема сказывается и на качестве учебно-воспитательного процесса, дестабилизируя учебную деятельность других учащихся и отвлекая на себя значительную часть усилий педагогов. В связи с данными факторами, особо актуальным в становлении будущих психологов является подготовка к работе с дезадаптированными детьми, психологов, которые смогут своевременно

выявить и оказать необходимую психологическую помощь как школьникам так и их педагогам.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка специалистов предполагает профессиональное обучение, в результате которого обучающийся овладевает системой научных знаний и познавательных умений, навыков. Подготовка будущих психологов к профессиональной работе – это сложный многосторонний процесс, предполагающий ориентир на целостное развитие личности психолога. Эта проблема рассматривается в исследованиях таких ученых как: С.Н. Батраков, Н.А. Березовин и А.А. Бодалев. В других работах внимание исследователей акцентируется на содержании, формах и методах подготовки к психологической работе в системе профессионального обучения и профессионально-значимых личностных качеств С.Н. Батраков А.А. Ковалев.

Развитие профессионально-значимых личностных качеств будущего психолога предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или синтез нескольких теоретико-методических подходов, который интегрировал бы все факторы, влияющие на изучаемое педагогическое явление, отражая основные направления развития высшей школы и социальные требования к будущему специалисту [5, с. 26].

Рассмотрение многообразия форм и содержания практической деятельности психолога позволяет лучше понять, какие требования предъявляет эта сфера к современному специалисту и, соответственно, к организации учебного процесса по подготовке психологов-профессионалов.

По мнению таких ученых, как В. Я. Ляудис, Р.Кочюнас, А. А. Осипова и других, учебный процесс в ВУЗе при подготовке студентов-психологов должен включать теоретический и практический компоненты и личностную готовность.

Личностная готовность является необходимым условием успешной профессиональной самореализации молодого специалиста – психолога. Она является одним из условий успешной профессиональной психологической деятельности [2, с. 117]. В зависимости от определения психологической готовности, выделяются её структура, главные составляющие, строятся пути его формирования.

По мнению О.М. Краснорядцевой психологическая готовность к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [4, с. 104].

Личностная готовность помогает студентам осознанно подойти к профессиональной деятельности, понять и выбрать для себя наиболее предпочтительные направления работы, способствует эффективной деятельности в выбранных направлениях, и в дальнейшем успешной профессиональной и личностной самореализации. Также личностная готовность может являться условием профилактики эмоционального сгорания как вида профессиональной дезадаптации [2, с. 119].

профессиональных морально-этических правил, которые составляют понятие профессиональной обязанности социального педагога [11, с. 97-102].

Точность выражений и умозаключений, технологический подход к организации профессиональной деятельности на основе детального продумывания, последовательность действий, четкое представление о тех средствах, которые будут использованы на том или ином этапе реализации педагогических намерений, все это считаем важным для более ясного понимания сущности когнитивного компонента эмпатийной культуры социального педагога. По мнению И. Клементович, указанные качества составляют культуру профессионального мышления, которое предполагает умение свободно переходить от операционно-предметных компонентов деятельности к осознанию собственной мотивации, понимание противоречий и способность к стимуляции эмоционального тонуса и самоконтроля [7]. Нечеткость критериев, субъективизм, неумение аргументировать свои заключения приводят специалиста по социальной педагогике к оперированию ложной информацией о клиенте. Знание логики повышает культуру мышления, вырабатывает навык мыслить грамотно, развивает критическое отношение к своим и чужим мыслям.

В состав когнитивного компонента эмпатийной культуры будущего социального педагога входят гностические способности, характеризующиеся профессиональной эмпатийной наблюдательностью и эмпатийным слушанием. Эмпатийная наблюдательность проявляется в умении замечать, оценивать, анализировать и прогнозировать характерные экспрессивные проявления и различать их особенности. Способность к отображению внутреннего мира другого человека, его мыслей и чувств, их понимание, и «эмоциональная сопричастность» являются не только результатом мышления или переживаемых чувств, но одновременно и результатом наблюдений. Эмпатийная наблюдательность, считает Л. Регуш, является компонентом педагогической наблюдательности, структуру которой, кроме последней, составляет перцептивная наблюдательность - тонкое дифференцирование выразительных движений лица, пантомимики другого человека, так называемое «анализирующее наблюдение» или целенаправленное восприятие [11]. Исследовательница указывает на значение, которое придавал А.С.Макаренко таким наблюдениям: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [9, с.268].

Эмпатийное слушание предполагает осознание актуального психологического состояния личности клиента и позволяет достичь двух целей – дать понять и почувствовать клиенту, что его слушают, слышат и понимают, создать общее информационное поле, общий смысл, наладить откровенные отношения, и побудить клиента к более близкому контакту с самим собой, саморефлексии. Психологические процессы, обозначенные понятиями «слушать» и «слышать», существенно различны. Слушать означает напрягать орган слуха, а слышать - напрягать мозг, сосредотачиваясь на обсуждаемой проблеме, концентрируя внимание на словах другого. В процессе эмпатийного слушания внимание направлено на «считывание» чувств, а не слов, поэтому оно эффективно, если социальный педагог вызывает у клиента положительные эмоции (радость, надежда на лучшее, уверенность в себе и

этом достигается объективное понимание переживаний другого без значительного эмоционального участия в них. Таким образом, функциональной особенностью когнитивного компонента является познание, как процесс, обеспечивающий отражение действительности на основе получения и преобразование объективных знаний. На основании полученных знаний и приобретенного опыта взаимодействия с другими происходит осмысление собранной информации, формируется представление о характеристиках тех постоянно изменяющихся отношений, которые связывают его с объектом восприятия. Исследуя когнитивную форму эмпатии, С.Борисенко определяет ее как сочувствие или личностную рефлексию, представляющую собой способность понимания внутреннего состояния, переживание одним человеком по поводу иных чувств и эмоций другого [3, с.10]. Таким образом, когнитивный компонент эмпатийной культуры включает рациональное понимание другого человека на основе системы усвоенных знаний и профессиональных способностей и навыков.

Л. Джрназян, рассматривая механизмы эмпатии в межличностных отношениях, выделяет сферы ее проявления: эмоциональную, когнитивную и поведенческую. Ученый делает вывод, что основой когнитивной сферы эмпатии является сравнение и аналогия и эмоциональное состояние другого человека, постигаемое не с помощью чувств, а с помощью разума, мышления [4, с. 179].

В исследовании А. Бодалева устанавливается прямая взаимосвязь между уровнем развития когнитивной формы эмпатии и полнотой, достоверностью информации об объектах общения, ясностью понимания чувств и мотивов другого [2].

По мнению Ю.Гордеева, когнитивный компонент характеризует направленность личности на познание субъекта эмпатии и включает распознавание, оценивание и понимание эмоциональных состояний другого и связанные с ними особенности поведения и действий объекта эмпатии. Преобладание когнитивного компонента в отражении эмоционального состояния другой личности характеризует адекватное понимание этого состояния [3].

На наш взгляд, развитие когнитивного компонента эмпатийной культуры будущего социального педагога характеризуется степенью понимания другого и точностью восприятия и оценки личностных характеристик объектов его деятельности, которые формируются на основе теоретической базы социально-педагогических знаний, неразрывно связанных с познающим субъектом и уровнем его профессионализма. Поэтому указанный компонент включает знания эмпатии, ее сущности, структурно-функциональных компонентов и эмпатийного взаимодействия, на основе которых специалист строит профессиональные взаимоотношения с клиентом, где происходят адекватные восприятие и оценка не только его физических характеристик, но и внешней экспрессии, определенных поведенческих реакций, создаются условия для предположения его намерений, способностей, желаний и т. д. Профессия социального педагога требует глубоких разносторонних знаний, связанных с0профессиональной этикой – наукой о профессиональной морали как совокупности идеалов и ценностей, этических принципов и норм поведения, отражающих сущность профессии и обеспечивающих взаимоотношения между людьми в процессе профессиональной деятельности. Нельзя не отметить и необходимость усвоения знаний педагогической деонтологии, как комплекса

Готовность к работе с дезадаптированными детьми – это определённое состояние, которое возникает вследствие интеграции мотивов, установок, психологических качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, опыта специалиста. Целостность этого образования определяется полноценным развитием аффективного, когнитивного и технологичного компонентов, а ядром этого образования выступает гуманистическая направленность психолога, осознанность действий в решении проблемы дезадаптации.

Соответственно специфике профессии, инструментальные свойства (специальные умения и навыки работы с дезадаптированными детьми) становятся личностной ценностью, конкретной целью, которая побуждает будущего психолога к осознанному, мотивированному поведению и действиям.

Для качественной подготовки студентов - психологов для эффективной работы с людьми различных категорий, помимо изучения основных дисциплин, таких как общая психология, необходимо углубить изучение возрастной, педагогической, социальной психологии и др. Так, основными видами занятий являются обычно лекции и семинары, то для подготовки психологов следует активнее применять наряду с традиционными неклассические (нетрадиционные) формы, которые позволяют существенно активизировать студенческую аудиторию, вызвать у нее повышенный интерес к изучаемым дисциплинам.

На основе данных констатирующего этапа эксперимента, который проводился среди студентов-психологов III-VI курсов РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) специальности «Практическая психология» при помощи анкетирования (анкета Е.Ю. Пономарёвой «Диагностика готовности студентов к решению проблемы дезадаптации в младшем школьном возрасте») и тестирования «Оценка знаний студентов – психологов по теме адаптация/дезадаптация», а так же анализа литературных источников по изучаемой проблеме нами была разработана программа повышения уровня подготовки будущих психологов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста.

Основная цель программы состояла в том, чтобы повысить уровень психолого-педагогической готовности будущих психологов к решению проблемы дезадаптации в младшем школьном возрасте, сформировать концептуальные представления о сущности данного феномена, развить необходимые знания, умения и навыки предупреждения, диагностики и коррекции проявлений дезадаптации у младших школьников.

Проведение данной программы, на наш взгляд, целесообразно проводить на последних курсах обучения. Это даёт возможность продолжить изучение курса психологии в рамках данной темы, использовать полученные знания и практические навыки при написании курсовых работ и во время прохождения непрерывной практики.

В предлагаемой программе подготовки студента - психолога к решению проблемы дезадаптации в младшем школьном возрасте за основу взято три основных компонента, составляющих эту подготовку:

1) аффективный компонент (отношение);
2) когнитивный компонент (знания);
3) технологичный компонент (умения и навыки).

Содержание аффективного компонента отображает гуманистическую направленность личности на психологическую деятельность, как в целом, так и на работу с дезадаптированными детьми, интерес к данному виду деятельности. Эффективность осуществления практической подготовки студентов к решению проблемы дезадаптации младшего школьного возраста невозможно без осознания ими важности решения данной проблемы, без понимания будущих психологов системы доминирующих мотивов профессиональной работы с дезадаптированными детьми: ориентация психолога на индивидуальность каждого ребёнка, на его возрастные особенности, на предупреждение дезадаптации у младших школьников, осуществление помощи дезадаптированным детям [6, с. 93].

Когнитивный компонент предусматривает наличие информации о дезадаптации, её симптомах, причинах появления, путях предупреждения дезадаптации у младших школьников, методах и приёмах коррекции. Данный компонент представлен не только теоретическим ознакомлением будущего психолога с вопросами дезадаптации, но и знаниями о практической их реализации в практике работы с дезадаптированными детьми.

Технологический компонент – предусматривает наличие у будущего психолога умений осуществлять профилактику возникновения дезадаптации у младших школьников, определять причины возникновения симптомов (диагностический аспект), умений проводить коррекционную работу с детьми данной категории (коррекционный аспект). Наличие этого компонента в структуре готовности к психологической деятельности у будущего психолога позволит повысить его профессиональный потенциал, так как у него будут сформированы необходимые умения и навыки адекватного реагирования на проблемные ситуации, возникающие в работе с данной группой детей [7, с. 230].

Проведя исследование при помощи разработанной нами программы повышения уровня подготовки будущих психологов к решению проблемы школьной дезадаптации был проведён контрольный срез для определения эффективности предлагаемой нами программы. Контрольный эксперимент проводился при помощи диагностического инструментария констатирующего эксперимента.

В таблице №1. представлены итоговые результаты после проведения формирующего эксперимента по показателям подготовки к работе с дезадаптированными детьми (в % отношении).

Таблица №1

Уровни готовности	До формирующего этапа		После формирующего этапа	
	Кол-во студентов	% отношение	Кол-во студентов	% отношение
Высокий уровень	2	6%	11	35%
Выше среднего	3	10%	18	58%
Средний уровень	15	48%	2	7%
Ниже среднего	7	23%	0	0%
Низкий уровень	34	13%	0	0%

Структурно-функциональный анализ эмпатийной культуры не был отдельной темой исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов, тем не менее, в работах И.Кузнецовой и Ю.Гордеева указанной проблеме было уделено внимание.

Исследование и анализ структуры эмпатии, рассмотрение и обоснование ее функций, представленные в работах Р.Бернса, Л.Выговской Т.Гавриловой, Ю.Гиппенрейтер, И. Кона, В.Мак-Даугола, К. Роджерса, И. Юсупова и др., создали основания для описания структурных компонентов эмпатийной культуры социального педагога и описания их содержательных характеристик.

Формулировка цели статьи: на основании положений современных научных исследований эмпатии и эмпатийной культуры описать содержательные характеристики аксиологического и когнитивного компонентов внутренней сферы эмпатийной культуры социального педагога.

Изложение основного материала статьи. Эмпатийную культуру мы понимаем как личностное свойство, гармонизирующее понимание между людьми на основе усвоения, передачи социальных ценностей как личных, которые доминируют в индивидуальной деятельности, поведении и межличностных отношениях, действующих на уровне личных убеждений и соблюдающихся как привычные формы личного поведения. Пространство эмпатийной культуры – сложное образование, которое можно разделить на две структурные сферы – внутреннюю и внешнюю.

Внешняя сфера включает в себя визуальные характеристики: мимику, язык тела, выражение глаз, жесты, а также особенности речи – содержание, ясность, тональность, красочность, точность, скорость. К внутренней сфере эмпатийной культуры относятся моральные качества, ценности, нормы, цели, мотивы, эмоции, способность к эмпатии и рефлексии, знания, профессиональный опыт, модели поведения, отношение к себе и другому и т.п. Кроме этого, необходимо отметить и владение навыками эмпатийного слушания, профессиональной поддержки, эмоциональность, активность. В процессе профессиональной деятельности все элементы внутренней сферы эмпатийной культуры личности имеют внешние проявления. Важно, что каждый структурный элемент внешней и внутренней сферы имеет свою микроструктуру. Структурные и микроструктурные элементы находятся в динамическом взаимодействии, интегративно связаны, и образуют такую целостность, которая составляет неотъемлемую характеристику отношений и взаимодействия личности специалиста с клиентом. Комплексное развитие каждого из структурных и микроструктурных компонентов, на наш взгляд, обеспечит формирование высокого уровня эмпатийной культуры будущего социального педагога.

Начальным элементом внутренней сферы эмпатийной культуры будущего социального педагога является когнитивный компонент, включающий в себя способность понимания состояния другого человека без изменения собственного эмоционального состояния.

Когнитивный компонент эмпатийной культуры социального педагога основан на когнитивной форме эмпатии и предполагает сформированность системы теоретических знаний о психологических особенностях объекта взаимодействия социального педагога, технологиях, методике и методологии социально-педагогической деятельности. Когнитивная эмпатия основана на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия, обобщение и т.п.), при

Исследование данного вопроса не исчерпывает рассматриваемую проблему. Перспективным может быть дальнейшее изучение ее с точки зрения анализа управления научно-педагогическими кадрами вуза, определения организационно-педагогических условий развития преподавательского коллектива, выявление особенностей индивидуального и группового мотивирования преподавателей в условиях реформирования вуза.

Литература:

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В.Зинченко / Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672с.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: 2005. – 448 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаевой А.М., 3-е издание. – СПб.: ПИТЕР, 2008. – 352 с.
4. Шелдрейк Дж. Теория менеджмента: от тейлоризма до японизации / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб.: ПИТЕР, 2001. С. 238-257.

Педагогика

УДК: 37.013.77

старший преподаватель кафедры социальной педагогики
Гришко Ирина Вильямовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КОГНИТИВНЫЙ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ ВНУТРЕННЕЙ СФЕРЫ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры внутренней сферы эмпатийной культуры будущего социального педагога. Рассмотрены функциональные особенности когнитивного и аксиологического компонентов эмпатийной культуры.

Ключевые слова: эмпатия, структура эмпатийной культуры, ценности, гностические способности.

Annotation. This article analyzes the structure of the inner sphere empathy culture of the future social teacher. The functional features of cognitive and axiological components empathy culture.

Keywords: empathy, structure of empathy culture, values, Gnostic ability.

Введение. Эмпатийная культура – эффективный компонент профессионального общения, обязательное свойство социального педагога, деятельность которого направлена на создание условий для социального благополучия детей и молодежи, их всестороннего развития. Поэтому, исследования сущности, структуры эмпатийной культуры – фактора высокого профессионализма социального педагога, приобретает особую значимость в сфере теории и методики профессионального образования будущих специалистов помогающих профессий типа «человек-человек».

Как видно из таблицы №1 количество студентов с достаточным уровнем готовности к работе с дезадаптированными детьми после проведения формирующего эксперимента выросло на 36%.

Анализ анкет контрольного диагностического среза позволил выяснить следующее: значительно увеличился уровень готовности студентов к решению проблемы дезадаптации младшего школьного возраста на теоретическом уровне, высокие оценки получили будущие психлоги за ответы на вопросы, которые представляют сущность данной проблемы: определение феномена «дезадаптация», характер проявлений синдрома дезадаптации у детей и причины появления дезадаптации у младших школьников. Однако, следует отметить, что у студентов уровень самообразования по данной проблематике – остался без изменений, научной литературой в области изучения феномена адаптации и дезадаптации студенты практически не интересуются. Такие результаты могут объясняться недостаточностью литературы по исследованиям феномена дезадаптации в малдшей школе в библиотеках, а информация в Интернет источниках, не всегда достоверна.

Таким образом, сравнивая результаты констатирующего эксперимента и формирующего, можно сделать вывод о том, что разработанная нами программа является результативной для повышения уровня подготовки будущих пратических психологов к работе с дезадаптированными детьми малдшего школьного возраста.

Выводы. Изучение теоретических и практических аспектов проблемы «школьная адаптация – дезадаптация» позволиляет определять актуальность подготовки студентов - психологов к решению проблемы дезадаптации в младшей школе, что поможет обеспечить профилактику возникновения дезадаптации у школьников, своевременно определить причины возникновения дезадаптации и будет свидетельствовать о наличии у студентов умений и навыков проведения коррекционной работы с детьми данной категории.

Учитывая данные нашего констатирующего эксперимента, анализ психологической, педагогической литературы по проблеме дезадаптации в младшем школьном возрасте были определены основные направления подготовки будущего психолога и выделены основные компоненты этой подготовки: аффективный, когнитивный и технологичный. Достаточный уровень сформированности данных составных компонентов подготовки к работе с дезадаптированными детьми и их целостное единство – показатель высокого уровня готовности психолога к решению проблемы дезадаптации в младшем школьном возрасте.

Проведено экспериментальное исследование на выявление уровня подготовки студента-психолога к решению проблемы дезадаптированных детей младшего школьного возраста. Результаты исследования показали наличие у студентов необходимых компонентов профессиональной деятельности для решения проблемы дезадаптации в школьном возрасте (аффективного, когнитивного и технологичного).

Для качественной и эффективной подготовки будущих специалистов психологов в работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста, необходимым, на наш взгляд, является разработка и внедрение разработанной программы повышения уровня готовности будущих психологов к работе с дезадаптированными детьми младшего школьного возраста; также

возможно введения спецкурса, который бы включал в себя вопросы профилактики, диагностики и коррекции дезадаптации в младшем школьном возрасте.

Литература:

1. Алямовская В. Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога / В. Г. Алямовская, С. Н. Петрова – М.: ООО "Издательство Скрипторий 2000", 2002. – 80 с.
2. Безруких М. М. Ребенок идет в школу / М. М. Безруких, С. П. Ефимова – М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Боделан О. Р. Психологічне забеспечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діятельності.: Автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Р. Боделан – Одесса, 2000, – 23 с.
4. Бондаренко С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лыВсерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
5. Ковалева Л.М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе / Л.М. Ковалева, Н.Н Тарасенко // Начальная школа. – 1996. – №7 – С. 25-29.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П.Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 138 с.
7. Пономарева Е. Ю. Причины возникновения дезадаптации у учащихся начальной школы / Е. Ю. Пономарева // Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ "Артек", Вып. №2. Сб. научных трудов. – Ялта: Артек, ГИА, 2001. – с. 223-232.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб.пособие / Г. К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 238 с.

Психология

УДК 373.66:159.98:314.613.434

студентка Яценко Екатерина Игоревна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С АГРЕССИВНЫМИ ПОДРОСТКАМИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей подготовки студентов-психологов к работе с агрессивными детьми младшего возраста. Рассмотрено понятие профессиональной готовности и раскрыты основные профессиональные требования к работе с агрессивными подростками будущих психологов.

Ключевые слова: Готовность, подготовка, особенности, агрессивность, подростковый возраст.

распределении учебной нагрузки, назначении на должности руководителей подразделений и т. д. необходимо с учетом мнения преподавателей.

11. Каждый преподаватель стремится иметь информацию о качестве собственной деятельности. Такая информация должна быть оперативной, направленной на корректирование труда преподавателя. В связи с этим в каждом высшем учебном заведении должны быть разработаны критерии оценки научно-педагогической деятельности.

12. Любой контроль всегда волнителен и неприятен, даже если он доброжелательный и объективный. Необходимо объединять самоконтроль с контролем, такое сочетание в большей степени мотивирует преподавателя к качественной научно-педагогической деятельности.

13. Большинство преподавателей в процессе профессиональной деятельности стремятся приобретать новые знания и умения, это влияет на саморазвитие личности. Поэтому руководство должно давать шанс к дальнейшему развитию преподавателей, иногда даже ставя перед ними определенные требования, что будет способствовать повышению профессиональной деятельности преподавательского состава.

14. Часто преподаватели с высоким уровнем ответственности и дисциплинированности, которые имеют большой опыт работы, стремятся к инновациям, остро реагируют на то, что их постоянно нагружают дополнительной работой, которая требует определенных усилий и при этом никак не поощряется (ни в денежном отношении, ни во временном показателе – отгулы, ни в получении каких-либо других льгот). Все это приводит к утрате у преподавателей такого важного качества, как инициативность. Чтобы таких ситуаций не возникало, а преподаватели не возмущались от дополнительной нагрузки, руководству вуза необходимо использовать по отношению к таким педагогам «идеосинкразический кредит», который позволяет им пользоваться большими льготами, нежели другим преподавателям.

15. Каждый руководитель вуза должен дать любому преподавателю почувствовать себя и проректором по учебной, научной, воспитательной работе, деканом, заведующим кафедрой. Это будет стимулировать преподавателя к проявлению инициативы в организации собственной деятельности, к самоконтролю, к индивидуальной ответственности за результаты собственной работы.

Рассмотренные принципы мотивации личности преподавателя к качественной, инновационной работе могут быть использованы при реформировании любого учебного заведения, независимо от формы собственности, подчинения или направления подготовки специалистов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что в процессе реформирования образовательного пространства высшего учебного заведения решающая роль отводится преподавательскому коллективу, при этом администрация вуза должна помочь каждому преподавателю почувствовать общий успех от совместной деятельности, культивировать чувство принадлежности к коллективу, поддерживать веру в реальность целей, которые ставятся перед учебным заведением. Формирование качественного педагогического персонала через механизмы мотивирования являются не только инструментом повышения профессионализма преподавателя, но и инструментом реформирования высшего учебного заведения.

реформирования образовательного пространства вуза. Дадим им краткую характеристику:

1. Любые действия преподавателей должны быть осмысленными, и не только преподавателями, а и теми, кто побуждает их к этим действиям – руководством (например, внедрение в учебно-воспитательный процесс инноваций, разработка спецкурсов и т.д.).
2. Большинство людей, в том числе и преподаватели, ощущают радость от работы, если в процессе деятельности удовлетворяется потребность в личностной причастности к ней и к работе с людьми. Преподаватели стремятся, чтобы их профессиональная деятельность была важна не в общем, а для кого-то конкретно – для студентов, для коллег, для родителей, для администрации.
3. Каждый преподаватель стремится показать, на что он способен. Он хочет раскрыть свои способности и, таким образом, доказать собственную значимость. Преподаватель стремится, чтобы его компетентность учитывалась коллегами, руководством учебного заведения во время принятия управленческих решений.
4. Каждый преподаватель стремится познать себя в результатах своей деятельности – преподавательской, воспитательной, научной, методической. Это дает возможность ощущать, на что способен человек, и это «что» должно знать своего создателя, творца. То есть, результаты деятельности должны быть личностно значимы.
5. Практически каждый преподаватель имеет собственную точку зрения на организацию работы в учебном заведении, на то, как сделать эффективнее собственную деятельность и деятельность всего коллектива. Однако, руководство вузом практически никогда не интересуется точкой зрения преподавателей и, к сожалению, редко учитывает ее в организации работы вуза.
6. Каждому человеку нравится чувствовать собственную значимость.

В связи с этим руководители учебным заведением должны дать понять каждому преподавателю, что его персональный профессиональный вклад очень важен для общего успеха высшего учебного заведения.

7. Каждый человек стремится к успеху. Успех – это реализованные цели. Если преподаватель принимал участие в формировании целей вуза, то он приложит больше личных усилий в их достижении. Поэтому стратегические цели по реформированию и развитию учебного заведения руководство должно определять совместно с педагогическим коллективом.
8. Успех без признания другими приводит к разочарованию. Поэтому успехи преподавателей должны быть отмечены и поощрены – материально и морально.
9. Каждый сотрудник стремится иметь доступ к информации, которая касается изменений в деятельности учебного заведения, и если преподаватели получают такую информацию с опозданием или не из уст руководства, они чувствуют себя униженными и перестают чувствовать свою значимость для высшего учебного заведения.
10. Часто преподаватели нервничают, если решения об изменениях в их собственной работе принимаются без их ведома, без учета их знаний, опыта, научных интересов. Поэтому в процессе реформирования учебного заведения принимать управленческие решения по перестановке в кадровом составе,

Annotation. This article analyzes the features of the training of psychology students to work with aggressive young children. The concept of professional readiness and disclosed the basic professional requirements for work with aggressive adolescents future psychologists.

Keywords: Readiness, training, particularly aggression, adolescence.

Введение. В связи с ростом конкурентоспособности на рынке труда важным является подготовка будущего специалиста в разных видах профессиональной деятельности. Особый интерес проявляется к профессии практического психолога, к становлению его профессионализма обусловлен повышением значимости этой профессии, быстрым ростом её популярности и расширением сферы деятельности. Расширение границ профессионального влияния будущего психолога не всегда определяется целевой подготовкой специалистов данной сферы, технологиями, существующими в данное время в учебном процессе высшей школы.

Специфика профессии психолога, её направленность на оказание психологической помощи другим, предусматривает, что основным инструментом его деятельности, кроме тестов и специальных психокоррекционных технологий, должно быть также умение развивать, формировать у человека важные качества, навыки, которые будут способствовать эффективной социализации личности и её росту.

На современном этапе можно констатировать наличие противоречий между возросшим уровнем агрессивного поведения и отсутствием системного подхода к профилактике и коррекции. Проблема исследования состоит в разработке психолого-педагогической, методически обоснованной системы сопровождения по профилактике и коррекции агрессивного поведения младших подростков.

Проблема агрессивного поведения детей подросткового возраста становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований. Изучение агрессивного поведения особенно значимо в отношении подростков в связи с их интенсивным психофизическим развитием, активным усвоением различных форм поведения, в том числе и агрессивного.

Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике и коррекции агрессивности среди детей младшего подросткового возраста.

Расширение границ профессионального влияния будущего психолога не всегда определяется целевой подготовкой специалистов данной сферы, технологиями, существующими в данное время в учебном процессе высшей школы.

Специфика профессии психолога, её направленность на оказание психологической помощи другим, предусматривает, что основным инструментом его деятельности, кроме тестов и специальных психокоррекционных технологий, должно быть также умение развивать, формировать у человека важные качества, навыки, которые будут способствовать эффективной социализации личности и её росту.

Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной

деятельности психолога по профилактике и коррекции агрессивности среди детей младшего подросткового возраста.

Формулировка цели статьи. Анализ особенностей подготовки будущих психологов к работе с агрессивными подростками младшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, определимся с самим понятием готовности студентов к работе с агрессивностью подростков. Проанализировав литературу, мы пришли к общему пониманию готовности к профессиональной деятельности. Под ней современные исследователи понимают не простое, биологически детерминированное состояние, а устойчивую характеристику личности, сложное интегративное профессионально значимое новообразование.

Г. К. Селевко связывает способность и готовность в единую характеристику: «определение выпускника, владеющего тем, что он может сделать, каким способом деятельности овладел, к чему готов и есть компетентность» [1, с.132].

О. В. Царькова, указывает нам, что готовность – интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе [4 с. 34]. Подготовленность – результат образовательного процесса, отражающий способность личности оперировать знаниями и умениями при решении определенного типа теоретических и практических задач и достигать намеченного результата деятельности. Готовность отличается от подготовленности наличием мотивов и убеждений личности. Готовность определяется достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности и наличием мотивов.

Анализ психологической, педагогической литературы по проблеме агрессивности подростков младшего возраста позволил выделить основные компоненты подготовки будущих психологов к решению проблемы подростковой агрессивности: аффективный (отношение), когнитивный (знания) и технологичный (умения и навыки). Достаточный уровень сформированности данных составных компонентов готовности к работе с агрессивными подростками и их целостное единство – показатель высокого уровня готовности психолога к решению проблемы дезадаптации в старшем дошкольном возрасте.

Психолого-педагогическая подготовка к решению проблемы подростковой агрессивности должна осуществляться путём развития всех структурных компонентов данной подготовки в условиях специально организованного обучения, которое направлено на овладение не только теоретическими знаниями и практическими умениями, но и усовершенствование психолого-педагогических способностей будущего психолога.

Готовность к работе с дезадаптированными детьми – это определённое состояние, которое возникает вследствие интеграции мотивов, установок, психологических качеств, профессиональных знаний, умений и навыков, опыта. [5, с.45]. Целостность этого образования определяется полноценным развитием аффективного, когнитивного и технологичного компонентов, а ядром этого образования выступает гуманистическая направленность

В плане воздействия на личность, формирование мотивов можно определить как мотивирование. Мотивирование – это процесс побуждения к деятельности для достижения личностных целей, или целей учебного заведения. Иными словами, мотивировать – означает создавать потребность людей действовать с определенной целью. При этом, потребность выступает как внутренний, а цель – как внешний аспект мотивирования. В таком понимании мотивы – это движущие силы, которые определяют поведение человека. Мотивировать преподавателей к качественной, творческой работе – означает создать им условия для реализации себя в процессе педагогической деятельности.

Мотивирование – это своего рода манипулирование. Критерием оптимальной мотивации является стремление к тому, чтобы руководство учебным заведением и преподаватель были удовлетворены. Не существует какого то одного, наилучшего способа мотивирования. То, что является эффективным при мотивировании одних людей, может быть совсем несущественным для мотивации других.

Каким же образом руководитель может мотивировать преподавателей к творческой, инновационной, качественной педагогической деятельности в процессе реформирования высшей школы, чтобы работа для них была не только источником существования, но и условием их самореализации и смыслом жизни?

Самый существенный вклад в понимание того, что лежит в основе стремления человека к работе, внес А. Маслоу, который в 40-е годы прошлого столетия разработал теорию мотивации, построив пирамиду мотивов, состоящую из пяти основных уровней [3]:

I уровень – физиологические потребности, которые наблюдаются у каждого человека;

II уровень – стремление к безопасности, защите от рисков (оплата труда, безопасное место работы, возможность отдыха и др.);

III уровень – стремление к социальным коммуникациям, общению с равными себе, внимание со стороны социума;

IV уровень – стремление к самоуважению: желание занять определенный социальный статус, быть престижным, иметь признание окружающих;

V уровень – стремление к самоактуализации, реализация собственных возможностей и способностей. Эта наивысшая потребность – самоактуализации – может стать мотивом поведения только с условием удовлетворения потребностей низших уровней.

Стремление личности найти себя в деятельности, раскрыть себя как можно полнее в своей работе, познать себя в результатах своей работы определяется каждым человеком. То есть, там, где администрация учебного заведения дает преподавателям такие возможности, они полностью отдаются работе.

В середине 50-х годов прошлого столетия специалист в области мотивации Ф. Херцберг вместе со своими помощниками-исследователями разработали собственную модель мотивации, которая базируется на определенных принципах организации труда [4]. Наиболее важными были признаны 15 принципов, которые были нами адаптированы и которые в полной мере могут быть использованы руководителями высших учебных заведений для мотивации преподавателей к инновационной работе в процессе

Стабильность проявляется в сохранении постоянного преподавательского состава, в низкой текучке педагогических кадров.

Учеными разработаны разного рода вопросники, с помощью которых можно оценить уровень развития педагогического коллектива, выявить его сильные и слабые стороны, определить направленность коллектива на преобразование и развитие высшего учебного заведения.

Достигнуть высокого уровня развития коллектива возможно за счет целенаправленной деятельности руководства вуза, одним из важнейших направлений которой является мотивация преподавателей на качественную, преобразующую, инновационную деятельность.

В современной литературе по проблемам управления отсутствует единое понимание содержания мотивационного процесса и механизмов его исполнения. Так, Е. Рогов, С. Смирнов, Б. Третьяков понимают категорию «мотивация труда» как самостоятельную функцию управления, которая находится в одном ряду с планированием, организацией, контролем. М. Поташник считает мотивацию составной частью руководства, С. Резник – методом руководства, Б. Генкин – процессом создания стимулов к трудовой деятельности. Несмотря на такое разнообразие представлений о мотивации, практически все исследователи отмечают, что в основе мотивации лежит стремление человека-работника к удовлетворению потребностей, именно это стремление является движущей силой деятельности. То есть мотивация трудового поведения определяется как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают преподавателя к такому поведению, которое способствует достижению целей учебного заведения. Мотивация осуществляется через стимулирование и поддержку внутренних способностей к труду. Трудовое поведение характеризуется такими категориями, как «отношение к труду» (В. Мерлин, В. Мясищев, Ю. Неймер и др.) или «трудовой установкой» (Д. Узнадзе), которые, в свою очередь, определяются степенью удовлетворенности трудом.

Рассмотрим более детально термины, «мотивация» и «мотив». В «Большом психологическом словаре» мотивация, в наиболее общем смысле, рассматривается как внутреннее состояние организма, которое побуждает к определенному поведению [1, с.137]. И здесь же раскрываются три главных взгляда на мотивацию: с точки зрения физиологии – это внутренние стимулы и потребности; с точки зрения теории бихевиоризма – это внутренние стимулы, которые необходимы в процессе учения; с точки зрения психологии – это побуждение к конкретным действиям на более сложном уровне человеческого поведения. В то же время в данном словаре термины «мотив» и «мотивация» рассматриваются как идентичные.

Детально раскрывается содержание мотива в словаре по педагогике. Мотив рассматривается как субъективная причина (осознанная или неосознанная) поведения человека, как психическое явление, которое побуждает личность к выбору того или иного способа действий. В качестве мотива могут быть инстинкты, направленность на объект эмоций, идеалы, элементы мировоззрения. То есть мотив – это побуждающая сила личности, то, что стимулирует профессиональную деятельность преподавателя. В мотивах выражено воздействие на человека объективного мира, что порождает определенное отношение человека к себе, другим людям, профессиональной деятельности [2].

психолога, осознанность действий в решении проблемы дезадаптации в старшем дошкольном возрасте.

С целью снижения процента преступности, жестокости и агрессивности подростков, психологу необходимо владеть специальными умениями и навыками работы с агрессивными детьми:

- учитывать влияние возрастных кризисов и особенностей подросткового возраста;
- иметь ясное представление о сущности проблемы школьной агрессивности; знать, как проявляется агрессивность у детей, какие причины могут привести к её возникновению;
- уметь предупреждать появление реакций агрессивности у подростков младшего возраста (профилактическая работа);
- владеть практическими навыками диагностической деятельности;
- владеть практическими навыками коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

Профессиональная подготовка специалистов предполагает профессиональное обучение, в результате которого обучающийся овладевает системой научных знаний и познавательных умений, навыков. В результате профессионального образования развивается мировоззрение. Обучение происходит во взаимодействии преподавателя и студента, также важна самостоятельная работа студента, его активная позиция в обучении. С целью формирования личности профессионала используются разнообразные психолого-педагогические стратегии, такие как, стратегия развития и до развития нужных психологических качеств; стратегия жесткого формирования, обучения четкому составу трудовых действий; стратегия мягкого формирования как обучения широкому спектру трудовых действий; стратегия коррекции; стратегия развития личности профессионала.

Подготовка будущих психологов к профессиональной работе – это сложный многосторонний процесс, предполагающий ориентир на целостное развитие личности психолога. Эта проблема рассматривается в исследованиях многих ученых. В одних работах объектом исследования становится процесс формирования и развития основ педагогического общения, которые рассматривались С.Н. Батраковым [7, с. 32], Н.А. Березовин [16, с.186] и А.А. Бодалевым [8, с. 221]. В других работах внимание исследователей акцентируется на содержании, формах и методах подготовки к психологической работе в системе профессионального обучения С.Н. Батраковым [7, с. 35], А.А Ковалевым [8, с.74]. Различные подходы к исследованиям обусловили и разные результаты, взаимодополняющие друг друга.

Развитие профессионально-значимых личностных качеств будущего психолога предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или синтез нескольких теоретико-методических подходов, который интегрировал бы все факторы, влияющие на изучаемое педагогическое явление, отражая основные направления развития высшей школы и социальные требования к будущему специалисту.

Таким образом, перед преподавателем психологии в вузе стоит первоочередная задача — формировать учебную деятельность студента, или, говоря проще, научить его учиться психологии. Не научившись самостоятельно учиться, не умея «жить своим умом», студент постоянно будет

надеяться на получение готовых знаний из уст преподавателя, ориентироваться на заучивание и механическое запоминание научных положений из книг и не будет делать ни единой попытки применять эти положения к практическим делам. А это значит, что он не научится психологически мыслить и грамотно строить взаимоотношения с людьми.

Разработкой данной проблемы в отечественной психологии занялись в 50-х годах П.Я. Гальперин и его ученики, начав исследование процесса становления умственного действия. Поиск ответа на вопрос: «Каким образом внешнее, находящееся вне сознания человека, становится внутренним, умственным, т. е. превращается в достояние его сознания, принадлежностью его ума?» — постепенно привел к выводам, составившим концепцию планомерного поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [3, с.154].

В концепции П. Я. Гальперина учение рассматривается как система таких специфических видов действий, выполнение которых подводит учащегося к новым знаниям и умениям. Поэтому целью обучения сторонники этой теории считают умение действовать со знанием дела, а не сами знания как таковые. Всякое обучение предпринимается для того, чтобы научить человека «что-то делать», а для этого ему надо знать, как это делать, почему нужно делать именно так, а не иначе, т. е. получить определенные, вполне конкретные знания, четко ориентирующие обучаемого в правильном выполнении деятельности, которой он обучается. При этом нужно знать, какие элементы осуществляемого действия служат надежными ориентирами для специалиста, который обычно безошибочно выполняет профессиональное действие [3, с.16-17].

Выводы. Подростковый возраст является наиболее сложным периодом жизни человека. Интенсивное развитие самосознания и самокритичности приводит к тому, что ребенок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и в самом себе. Если ситуация усугубляется неблагоприятным семейным воспитанием, стихийно складывающимся окружением друзей, алкоголизацией и наркотизацией – все это приводит к повышению агрессивности подростков, и как следствием, росту числа преступности.

Немалое значение в проблеме агрессивности имеют индивидуальные особенности личности подростка. К индивидуальным факторам можно отнести психофизиологические особенности подростка: темперамент, характер, здоровье. Фактором риска для возникновения реакций агрессивного поведения может стать завышенная или заниженная самооценка, завышенный уровень притязаний, инфантилизм неустойчивость личности, гипервозбудимость и гиповозбудимость, неуверенность в себе, страхи, тревожность и т.п.

Все эти факторы необходимо учитывать при организации коррекционной работы по проблеме агрессивности.

Анализ психологической, педагогической литературы по проблеме подростковой агрессивности позволил выделить основные компоненты подготовки будущих психологов к решению этой проблемы: аффективный (отношение), когнитивный (знания) и технологичный (умения и навыки). Достаточный уровень сформированности данных составных компонентов готовности к работе с агрессивными подростками и их целостное единство – показатель высокого уровня готовности психолога к решению проблемы агрессивности.

стремятся к высокому качеству не только собственной деятельности, но и к формированию престижа учебного заведения.

Второй уровень характеризуется ориентацией на развитие, он определяется определенной структурой взаимоотношений в коллективе, которые активизируют преподавателей на совершенствование учебной, воспитательной, исследовательской деятельности за счет введения различных инноваций.

На третьем уровне проявляется ориентация на развитие, которая связана с активностью преподавателей, направленной на повышение собственного культурного и профессионального уровня. В коллективах с высоким уровнем развития преподавателей волнует не только усовершенствование собственного педагогического мастерства, но и совершенствование профессионализма коллег, что, в общем, приводит к повышению престижа высшего учебного заведения и его конкурентоспособности.

II. Организованность коллектива, которая отражает способность преподавателей формировать рациональную структуру совместных действий и быстро менять ее в зависимости от изменений реальных условий.

Организованным можно считать коллектив, который характеризуется следующими качествами:

а) ответственность преподавателей, которая проявляется в выполнении своих обязанностей без жесткого контроля со стороны ректората, деканата, заведующего кафедрой и в готовности преподавателей по собственной инициативе включаться в новое дело;

б) сработанность преподавателей, которая характеризуется готовностью и умением самостоятельно, без обращения к администрации, налаживать совместные действия в процессе выполнения любой деятельности, в том числе и инновационной;

в) включенность преподавателей в управленческую деятельность, что проявляется в степени воздействия преподавательского состава на принятие управленческих решений, связанных с планированием и организацией работы высшего учебного заведения.

III. Сплоченность коллектива - отражает способность преподавателей противостоять внутренним и внешним негативным воздействиям, которые мешают эффективной деятельности по реформированию образовательного пространства.

Сплоченность включает:

а) единство ориентации преподавателей, которая проявляется в совпадении мыслей, оценок, установок, позиций, интересов, ценностей. В высокоразвитых коллективах преподаватели сопереживают друг другу, помогают друг другу не только в профессиональной деятельности, но и в других сферах жизни;

б) психологическая совместимость как характеристика коллектива отражает межличностные взаимоотношения – положительные и негативные, которые могут быть источником укрепления педагогического коллектива или, наоборот, могут способствовать отчуждению и возникновению межличностных конфликтов;

в) потенциальная стабильность – отражает степень заинтересованности преподавателя в работе в том или ином педагогическом коллективе.

оптимальных результатов. Основу концепции управления педагогическим персоналом высшего учебного заведения составляет возросшая роль личности преподавателя, постепенный переход к субъект-субъективному взаимодействию между руководителем и коллективом, умение формировать и направлять педагогический коллектив на решение задач, которые стоят перед учебным заведением.

Проведенные пилотные исследования в некоторых вузах России и Украины показали, что у руководителей учебных заведений возникают трудности в определении целей управления преподавательскими кадрами, зачастую они не обращают внимание на личностные качества преподавателей, их стремление к самосовершенствованию.

Анализ публикаций и исследований, которые направлены на решение данной проблемы (В. Кричевский, В. Лазарев, Т. Афанасьева, П. Третьяков, К. Ушаков, Р. Шакуров и др.) показывает, что в современных условиях руководители, из всех типов организаторских ресурсов, в основном могут воздействовать только на человеческие ресурсы. Это говорит о том, что люди являются главным ресурсом учебного заведения и главным источником его достижений и успехов. Ключевой фигурой реформ образования является преподаватель, поэтому темпы и характер модернизации высшего учебного заведения зависят от преподавательских кадров.

Формулирование целей статьи. Данная статья направлена на раскрытие механизмов формирования качественного преподавательского состава, способного к эффективной профессиональной деятельности по реформированию образовательного пространства учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования преподавательского персонала является одной из приоритетных направлений в стратегическом развитии учебного заведения.

С позиции человекоцентристского подхода преподавателя вуза можно рассматривать как главную ценность учебного заведения, как источник общего интеллекта учебного заведения, как качество и результат работы учебного заведения. В связи с этим, одной из главных задач успешного реформирования вуза является формирование педагогического коллектива, который способен эффективно внедрять инновации в учебную, воспитательную, исследовательскую деятельность.

В педагогической науке эффективность деятельности коллектива связывают с уровнями его развития, что предполагает способность коллектива ставить перед собой актуальные и реалистические цели, умение их индивидуализировать, строить гибкую структуру взаимодействий и взаимоотношений, достигать поставленные цели с максимальным результатом.

В структуре социально-психологических характеристик ученые выделяют ценностно-ориентационную зрелость, организованность коллектива и его сплоченность. Кратко рассмотрим данные характеристики с проекцией на рассматриваемую проблему.

1. Ценностно-ориентационная зрелость педагогического коллектива отражает готовность преподавателей прикладывать определенные усилия для достижения поставленных целей.

Ценностно-ориентационная зрелость может быть на разных уровнях развития. Первый уровень характеризуется ориентацией на достижение результатов поточной деятельности. Преподаватели с такой ориентацией

Меры профилактики агрессивности подростков младшего возраста должны включать предупреждение развития кризисных ситуаций, формирование волевых качеств личности ребёнка, способности справиться с трудностями, не завышая своих притязаний, создание у ребёнка чувства защищённости, психологического комфорта, выявление его психических и физических возможностей, предъявление соразмерных им требований. Необходимо эмоциональное просвещение подростков, повышение их знаний об эмоциях, знакомство со своими чувствами, в том числе и негативными.

Все требования к детям, к их психическим и физическим особенностям должны быть сбалансированы в соответствии с возрастом.

Литература:

1. Абульханова–Славская К. А. Психология формирования и развития личности / К. А. Абульханова–Славская – М.: Наука, 1981. – 365 с.

2. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студентов высш. Учеб. заведений/Е.И. Захаров, О.А. Карабанова и др. – М: Академия, 2002. – 416с.

3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.–метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.

4. Большой толковый психологический словарь: В 2 т./ Под ред. С.Н. Дмитриева – М.: Вече АСТ, 2000. – 1152 с.

5. Бондаренко С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лыВсерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.

6. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика: словарь / С. М. Вишнякова – М.: НМЦ СПО, 2009. – 266 с.

7. Психологический словарь / [Под ред. В. П. Зинченко,Б. Г. Мещерякова] — М., 1996. — 440 с.; 377-378

8. Энциклопедия профессионального образования / [Под ред. С.Я. Батышева] – М., АПО, 1998. 356с.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

Аннотация. Раскрывается методологическая основа системы компетентностей разного уровня будущих учителей-филологов на основе разработки компетентностного подхода. Выбор компетентностного подхода определен стремлением раскрыть сущность процесса совершенствования с разных позиций и образованием единой концептуальной системы

многоуровневого характера, являющийся основой развития личности студента – будущего учителя-филолога.

Ключевые слова: компетентностный подход, будущий учитель-филолог.

Annotation. Reveals the methodological basis of the system of competences of different levels of future teachers-philologists on the basis of the development of competence-based approach. The choice of the competence-based approach is determined by the desire to reveal the essence of the improvement process from different perspectives and form a unified conceptual system of multi-level character, which is the basis for the development of students - future teachers-philologists.

Keywords: competence-based approach, a teacher-scholar.

Введение. Знания, умения и навыки, полученные при обучении в ВУЗЕ, безусловно являются важными. Наряду с этим именно компетентности являются теми индикаторами, которые позволяют определить готовность студента-выпускника к жизни, его дальнейшего личного развития и активного участия в жизни общества, быть готовым меняться и приспосабливаться к новым потребностям рынка труда, оперировать и управлять информацией, активно действовать, быстро принимать решения, учиться на протяжении жизни. Поэтому прогрессивная образовательное сообщество сегодня ставит перед собой новую задачу - сформировать у человека способность учиться.

Цель статьи: проанализировать процесс подготовки будущего учителя-филолога с точки зрения компетентностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы компетентностного подхода к подготовке учителя-филолога определяются сущностью понятий, положенных в основу их разработки. В литературных источниках предлагаются различные подходы к определению понятий „компетентность” и „компетенция”. С учетом происхождения этих терминов (компетентность - осведомленность, компетенция - функции) наиболее полными и соответствующими толкованию их сущности считаем такие: компетентность - это способность действовать на основе полученных знаний, а категория „компетенция” определяется как круг полномочий, а также знаний, умений, навыков (образования, подготовки), необходимых для реализации цели и задач деятельности.

Термин „компетентность” стал активно употребляться в отечественной и зарубежной литературе в 90-х годах XX века. Однако еще в 20-х годах появились публикации с определением требований к профессиональным знаниям, умениям и навыков учителя (С. Гусев, Ф. Королёв) изучался и зарубежный опыт подготовки учителя и его компетентности (М. Ильин, П. Коган и др.).

В отечественной научной литературе является разная трактовка понятия „компетентность”. В большинстве источников под компетентностью понимается опытность в определенной области, каком-то вопросе, кругу вопросов, в которых человек имеет определенные знания, опыт, полномочия и др.

Понятие компетентности выпускника определяется многими факторами, поскольку именно компетентности, по мнению многих международных экспертов, являются теми индикаторами, которые позволяют определить готовность выпускника к жизни, его дальнейшего личного развития и активного участия в жизни общества.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ №662 от 05.08.2013 г. «Об осуществлении мониторинга системы образования» // rg.ru›2013/08/19/monitoring-site-dok.html
2. ФЦП развития образования на 2011–2015 г.г., утвержденной постановлением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 // rg.ru›2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html
3. Распоряжение от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» // garant.ru›Продукты›Прайм›Документы ленты прайм›

Педагогика

УДК 378.1

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

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В РЕФОРМИРОВАННИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования качественного научно-педагогического персонала, рассмотрены структура и уровни развития преподавательского коллектива, механизмы мотивации преподавателей, даются рекомендации руководителям относительно средств мотивирования деятельности педагогического коллектива в условиях реформирования учебного заведения.

Ключевые слова: управление, ценностно-ориентационная зрелость, организованность коллектива, сплоченность, мотивирование, принципы мотивации.

Annotation. The article deals with the formation of high-quality scientific and educational personnel, the structure and levels of development of the teaching staff, motivational teachers, managers are given recommendations on the means of motivating activities of the teaching staff in terms in the conditions of reforming the institution.

Keywords: management, value-oriented maturity, self-discipline team, vellyng, motivation, principles of motivation.

Введение. Коренные изменения, которые происходят в экономической и политической жизни Крыма, демократизация системы управления нашли свое отражение в образовательной среде каждого учебного заведения. На данном этапе развития образовательного пространства повысилось значение человеческого фактора, поэтому на первый план управленческой деятельности в высшем учебном заведении должно быть поставлено формирование качественного преподавательского состава.

Управление, в широком понимании этого термина, - непрерывный процесс воздействия на объект управления (личность, коллектив) для достижения

– выполнении заказов по разработке и внедрению образовательных моделей (и систем) для общеобразовательных школ, дошкольных учреждений, учреждений дополнительного образования разных форм собственности.

Выводы. Таким образом, исследование направлено на создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения с целью обеспечения качества подготовки современных специалистов в сфере педагогического образования в соответствии с запросами рынка труда.

Реализация концепции развития педагогического образования Республики Крым, внедрение инновационных программ и технологий подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров направлено на повышение качества педагогического образования, обеспечение его системности и непрерывности. Преподаватели и специалисты вузов, повысившие квалификацию в области инноватики и создания инновационной образовательной среды, смогут улучшить качество предоставляемых образовательных услуг, используя инновационные педагогические технологии.

Внедрение модели создания инновационной образовательной среды высшего учебного заведения, научно-методических рекомендаций по формированию технологии реализации модели и концепции педагогического образования позволят создать инновационную образовательную среду высшего учебного заведения.

Создание и обеспечение взаимодействия работы центров педагогического мастерства и творчества и дистанционного образования; экспериментальных образовательных площадок на базе общеобразовательных школ и дошкольных учреждений будут способствовать повышению квалификации практических работников учреждений образования, профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения. Созданная инновационная образовательная среда высшего учебного заведения будет способствовать привлечению большего количества абитуриентов в вузы Крыма.

Создание Ресурсного центра, как компонента инновационной образовательной среды высшего учебного заведения, аккумулирующего банк средств обучения и электронных ресурсов, позволит повысить качество педагогического образования, обеспечит эффективность учебно-воспитательного процесса.

Распространение и использование разработанных учебно-методических материалов позволит оказывать постоянную методическую помощь сотрудникам высших учебных заведений и учреждений образования разных типов по созданию инновационной образовательной среды. Подготовка и публикация учебных пособий «Инновационная образовательная среда высшего учебного заведения», «Современные педагогические технологии» для направления подготовки 44.03.01 позволит профессорско-преподавательскому составу и студенческой молодежи высшего учебного заведения ориентироваться в спектре инновационных педагогических технологий.

Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке содержательного дидактико-методического сопровождения и создании ресурсной базы для проектирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения.

Под понятием „компетентностный подход” понимается направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Результатом такого процесса будет формирование общей компетентности человека, что является совокупностью ключевых компетентностей, интегрированной характеристикой личности. Такая характеристика должна сформироваться в процессе обучения и содержать знания, умения, отношение, опыт деятельности и поведенческие модели личности.

Компетентностный подход в образовании связан с личностно ориентированным и деятельностным подходами к обучению, поскольку касается личности студента и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным учеником определенного комплекса действий. Он нуждается в трансформации содержания образования, превращение его из модели, которая существует объективно, для «всех» студентов, на субъективное достояние одного студента.

Главная задача компетентностного подхода выяснить и включить в образовательную траекторию то, без чего подготовка специалиста не может состояться, что необходимо и достаточно знать и уметь делать будущему специалисту.

Компетентностный подход является отражением потребности общества в подготовке специалистов и выпускников школ, которые обладают не только определенными знаниями, но и сформированными умениями применять полученные знания для решения определенных задач в различных условиях. Кроме того, для современного выпускника образовательного учреждения любого уровня важно понимать, что необходимо развивать у себя такие личностные качества, которые позволят быть не только конкурентоспособным в современных условиях жизни, но быть готовым и способным к сотрудничеству, совместной деятельности при выполнении новых нетривиальных задач. Вышесказанное означает, что необходимо не только знать и уметь многое, но, главное, иметь способности (развивать способности) к непрерывному обновлению знаний, возможному переучиванию в другой предметной области, умению добиваться положительных, эффективных результатов в своей деятельности. Именно потребность общества в подготовке будущих членов общества, готовых эффективно действовать за пределами учебных задач, и актуализирует необходимость поиска и развития новых подходов и механизмов модернизации системы образования в целом. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе, формировании личностного ответственного отношения к результатам выполняемой деятельности (учебной, поисковой, проектной и т.д.).

Многие российские ученые отмечают важный аспект (сторону) компетентностного подхода: компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин и должен рассматриваться как современный коррелянт множества более традиционных подходов.

Высшее образование будущего учителя-филолога выдвигает требования к его личности как современного, образованного человека, представителя

социального слоя - интеллигенции. Поэтому социальные, поликультурные, информационные, коммуникативные компетентности являются необходимыми. Их перечень образует группу общих компетенций. Они обеспечивают выполнение функций членов общества, сотрудников, родителей и т.д. - социальных ролей, не имеющих профессиональную окраску.

Группа специальных (профессиональных) компетенций определяется особенностями профессиональной деятельности будущего учителя-филолога по причине широкого круга полномочий учителя, который выполняет функции воспитателя, организатора, хозяйственника, методиста, проектировщика, ученого-исследователя. Все компетентности, которые определяются этим перечнем компетенций, объединяются в подгруппы вариативных и инвариантных компетенций. Инвариантные компетентности определяют осведомленность учителя в вопросах общепедагогического характера. Вариативные компетентности - это специальные требования к образованности специалиста, которые определяются особенностями профессиональной деятельности учителя-филолога [1].

Инвариантные и вариативные компетентности объединяют в себе общепредметные компетентности, присущие для каждого предмета, которые формируются в течение всего срока его изучения. Они отличаются высокой степенью обобщенности и комплексности.

Специально-предметные компетентности - это те, которые приобретает студент при изучении определенного предмета в течение нескольких учебных семестров. Ключевые компетентности является надстройкой над базисными - общими и профессиональными компетентностями. Очертив основные подходы к определению понятия ключевых компетентностей, зарубежные эксперты выделяют основную их черту: ключевые компетентности должны быть присущи всем членам общества независимо от пола, класса, расы, культуры, семейного положения, языка и согласовываться не только с этническими, экономическими и культурными ценностями общества, но и соответствовать приоритетам и целям образования и иметь личностно-ориентированный характер. Кроме того, контекст употребления термина „ключевые компетентности” предполагает акцент на способности действовать обобщая и применяя личностно-профессиональные черты для обеспечения такого круга полномочий, где характерным является постоянное воздействие быстрых изменений [4].

Ключевыми компетентностями учителя-филолога является способность к саморазвитию и самообразованию, адаптивности и мобильности, творческой деятельности, исследований, интеграции различных педагогических компетентностей, способность строить комплекс индивидуальных ценностей на основе социальных и государственных приоритетов и ориентировать на них свое поведение и профессиональную деятельность.

Каждая из ключевых компетенций формируется через обучение в определенной образовательной области, приобретая в этом процессе характера усвоения образовательных компонентов, которые связаны с образовательными задачами и содержанием этой отрасли.

Целесообразно выделять различные уровни освоения компетенций: минимальный, продвинутый, высокий. В этом контексте употребляются такие словосочетания, как „расширение компетенции" и "сужение компетенции”, что свидетельствуют о динамичности процесса ее приобретения или потери.

10. Проведение внутренней экспертизы инновационной системы высшего учебного заведения и мониторинга результативности инновационной образовательной среды.

Описание научных подходов и методов, используемых для решения поставленных задач. Реализация задач проекта «Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения» предполагает использование ключевых научных подходов (системного, компетентностного, средового) и системы методов научно-педагогического исследования – общенаучных: анализ и синтез, концептуализация; конкретизация; обобщение; парадигмальный и системный анализ; сравнительный анализ статистических данных; структурно-системный метод; изучение и обобщение опыта работы структурных подразделений высшего ученого заведения – кафедр, осуществляющих образовательную деятельность в сфере педагогического образования; метод теоретического моделирования; методология прогнозирования развития системы непрерывного педагогического образования.

Системный подход позволяет рассматривать проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения как единое целое, которое определяется пятью основными принципами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью. Содержание перечисленных принципов, отображает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов инновационной образовательной среды. Сущность системного подхода заключается во взаимосвязи, развитии и движении самостоятельных компонентов инновационной образовательной среды высшего учебного заведения.

Реализация компетентностного подхода в рамках проектирования и создания инновационной образовательной среды высшего учебного заведения подразумевает деятельностный характер образования, формирования ключевых компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, и профессиональных.

Средовой подход представляет собой теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития обучающихся. Проектирование и создание инновационной среды высшего учебного заведения, исходя из постулатов средового подхода как теории опосредованного управления, определяется содержанием методологических принципов средового подхода как педагогической деятельности. Среда создается путем образования ниш с определенной трофикой. При этом негативные ниши разрушаются или нейтрализуются. Предполагается создание условий формирования и закрепления позитивного образа жизни. Главная методологическая линия – опосредованное средой управление становлением и развитием личности обучающегося.

Комерсализация проекта заключается:

– в создании банка средств обучения и электронных ресурсов для учителей общеобразовательных школ;

– разработке учебной платформы Moodle и веб-сайты для магистерской программы и курсов повышения квалификации учителей начальных классов;

– осуществлении дистанционного образования и повышения квалификации преподавателей вуза и учителей на договорной основе;

– издании учебно-методических пособий;

7. Выполнение заказов по разработке и внедрению образовательных моделей (и систем) для общеобразовательных школ, дошкольных учреждений, учреждений дополнительного образования разных форм собственности.

8. Модернизация аудиторного фонда и лабораторной базы.

9. Создание центра педагогического мастерства и творчества для интеграции научно-образовательного пространства.

10. Проведение мониторинга результативности инновационной образовательной среды высшего учебного заведения.

В соответствии с задачами спрогнозированы ожидаемые результаты проекта:

1. Внедрение модели непрерывного педагогического образования в Республике Крым, прогнозирование реальных возможностей повышения эффективности системы педагогического образования и перспективное проектирование продуктивных управленческих действий в сфере педагогического образования.

2. Внедрение концепции педагогического образования Республики Крым.

3. Апробация индивидуальных планов, рабочих программ дисциплин; издание учебных пособий, методических рекомендаций. Реализация научных, инновационных и образовательных программ и проектов со стратегическими партнерами с привлечением их кадровых, технологических и интеллектуальных ресурсов для практико-ориентированной подготовки студентов.

4. Создание ресурсного центра, аккумулирующего банк средств обучения и электронные ресурсы для учителей общеобразовательных школ.

Функционирование ресурсного центра и использование банка средств обучения и электронных ресурсов для учителей общеобразовательных школ.

5. Функционирование учебной платформы Moodle и веб-сайта для магистерских программ и курсов повышения квалификации учителей; проведение семинаров-тренингов, мастер классов.

6. Предоставление услуг по дистанционному образованию и повышению квалификации преподавателей высшего учебного заведения и учителей на договорной основе.

7. Разработка и внедрение образовательных моделей (и систем) для общеобразовательных школ, дошкольных учреждений, учреждений дополнительного образования разных форм собственности; эффективный трансфер инновационных технологий, внедрение и коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности, формирование инновационных учебных заведений.

8. Модернизация и эффективное использование аудиторного фонда и лабораторной базы: аудитории, подготовленные к проведению занятий с использованием современных аудиовизуальных средств; аудитория, оборудованная системами видеоконференцсвязи; компьютерный класс, обеспечивающий свободный доступ студентам к сети Интернет.

9. Функционирование центра педагогического мастерства и творчества с целью повышения качества учебно-методического, материально-технического и ресурсного обеспечения процесса проектирования инновационной образовательной среды.

Расширение компетенции в широком смысле является явлением развития: обогащение функций, круга обязанностей, объектов деятельности и т.д. Расширение компетенций учителя-филолога определяется образовательно-квалификационным уровнем специалиста. Успешность обучения студента является еще одним весомым фактором расширения компетенций будущего учителя-филолога.

Выводы. Таким образом, ориентация содержания образования на развитие компетентностей, прежде всего, предполагает основательную разработку системы компетенций разного уровня. Такая система должна содержать элементы комплекса компетентностей, связанных с содержанием и структурой, которые могут развиваться у студентов постепенно в зависимости от предмета, образовательной области, года обучения; компетентностей, которые стержнем проходят через весь процесс подготовки специалиста и не привязаны только к одному предмету. Только такой системный подход к определению результатов обучения на каждом из его этапов позволит осуществить соответствующие изменения в содержании образования, которые должны отразиться в стандартах образования и учебных программах по отдельным предметам.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирование ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Зимняя, И. А. и др. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 82 с.

3. Тутолмин, А. В. Становление профессионально-творческой компетентности педагога начального образования национальной школы: теория и практика: монография. – М: МГОПУ им. М.А. Шолохова. 2006. – 112 с.

4. http://pedsovet.org/

Педагогика

УДК: 373.3.091.3:51- 32:159.947.3

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию смысла понятия «самоконтроль» и рассмотрению методических приемов формирования действий самоконтроля у школьников на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: учебная деятельность, самоконтроль, приемы самоконтроля, вычислительные приемы и навыки.

Annotation. The article is devoted opening of sense of concept «self-control» and consideration of methodical receptions of forming of actions of self-control for schoolboys on the lessons of mathematics at initial school.

Keywords: educational activity, self-control, receptions of self-control, calculable receptions and skills.

Введение. Начало школьного обучения и воспитания ребёнка является существенным переломным моментом во всей его жизни. Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения знаний. Усвоение принимает новую форму – форму учебной деятельности. В связи с этим перед школой возникает важная задача, значимость которой заключается в правильной организации учебной деятельности. Становление учебной деятельности – процесс многоплановый, сложный, он может идти многообразными путями. Это зависит от того, как будет обеспечено формирование ведущих компонентов этого процесса: мотивов учебной деятельности, учебных действий, контроля и оценки.

Условием нормального протекания учебных действий является наличие контроля за их выполнением. Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении больших и малых погрешностей в их выполнении, а также внесении необходимых корректив в них. Без такого прослеживания и корректив деятельность может существенно отклониться от своего русла, что, в конечном счете, станет препятствием для решения учебной задачи [2].

Таким образом, овладение учащимися младших классов действием контроля в процессе обучения является актуальной проблемой, стоящей перед современной школой.

Формулировка цели статьи. Раскрыть смысл понятия «самоконтроль» и определить методы и приемы формирования действий самоконтроля у младших школьников в процессе обучения их вычислительным приемам и навыкам.

РФ от 7 февраля 2011 г. № 61, учитывает распоряжение от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» [1; 2; 3].

Цель исследования – разработка и внедрение в практику работы высших учебных заведений модели создания инновационной образовательной среды высшего учебного заведения; научное обоснование концепции развития педагогического образования в Республике Крым; технологии реализации модели создания инновационной образовательной среды высшего учебного заведения и концепции педагогического образования.

Основное содержание статьи. Научная значимость исследования заключается в комплексном и системном изучении процесса формирования и развития инновационной образовательной среды ВУЗа; определении функциональной, сущностной и содержательной характеристики инновационной образовательной среды ВУЗа и выявлении основных направлений и тенденций ее развития; определении стратегии, тактики построения инновационной образовательной среды ВУЗа; разработке и научном обосновании концепции развития педагогического образования Республики Крым.

Практическая значимость исследования заключается в реализации концепции развития педагогического образования Республики Крым; внедрении инновационных программ и технологий подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; создании Ресурсного центра, как компонента инновационной среды вуза; центра педагогического мастерства и творчества; центра дистанционного образования; экспериментальных образовательных площадок на базе общеобразовательных школ и дошкольных учреждений в рамках профориентационной работы; внедрении научно-методических рекомендаций по формированию кластерной технологии реализации концепции педагогического образования и проектированию инновационной образовательной среды вуза. Концептуальные положения, практические рекомендации могут быть использованы в процессе реализации кластера гуманитарных, этнокультурных и педагогических исследований.

Задачи проекта

1. Разработка модели непрерывного педагогического образования в Республике Крым, прогностическое видение реальных возможностей повышения эффективности системы педагогического образования и перспективное проектирование продуктивных управленческих действий в сфере педагогического образования.

2. Разработка, научное обоснование концепции педагогического образования Республики Крым и технологии ее поэтапной реализации.

3. Разработка и апробация индивидуальных планов, рабочих программ дисциплин; издание учебных пособий, методических рекомендаций.

4. Создание ресурсного центра, аккумулирующего банк средств обучения и электронные ресурсы для учителей общеобразовательных школ.

5. Разработка учебной платформы Moodle и веб-сайта для магистерских программ и курсов повышения квалификации учителей; организация и проведение семинаров-тренингов, мастер классов.

6. Осуществление дистанционного образования и повышение квалификации преподавателей вуза и учителей на договорной основе.

environment of a higher educational institution understand a single educational space of an educational institution that allows cooperating efforts of all stakeholders in quality training of future specialists. Innovative educational environment is an open system, accumulating deliberately created organisational, educational, procedural, technological, and information resources; a system of training means and methods of their operation, aimed at innovative and comprehensive support of the educational process and scientific research in higher education.

The implementation of this project will help to implement innovative programs and technology training, retraining and professional development of teaching staff. Developed scientific-methodical regulations, guidelines and approaches, scientific-methodical recommendations on the formation of cluster technology the implementation of the concept of teacher education and the design of innovative educational environment of a higher educational institution can be used to create models of continuous pedagogical education in the Republic of Crimea.

Keywords: innovation, learning environment, innovative educational environment, the cluster concept, continuous pedagogical education.

Постановка проблемы: обусловлена социальным заказом общества на подготовку современных специалистов, умеющих эффективно действовать в условиях информационно насыщенной среды, самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, способных к постоянному самосовершенствованию, проявляющих нацеленность на создание перспективных инноваций и изыскание путей их практической реализации.

Актуальность исследования. Глобализация и повсеместная информатизация общества, стремительное развитие образовательных технологий выдвигает новые требования к подготовке современных специалистов, умеющих эффективно действовать в условиях информационно насыщенной среды, самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, способных к постоянному самосовершенствованию, проявляющих нацеленность на создание перспективных инноваций и изыскание путей их практической реализации. Кроме того, в современном обществе каждые пять лет происходит обновление знаний, следовательно одной из тенденций мировой образовательной системы является переход от получения образования на всю жизнь к самообразованию на протяжении всей жизни.

Таким образом, актуальность проектирования инновационной образовательной среды ВУЗа продиктована необходимостью приведения системы высшего профессионального образования в соответствии с требованиями информационного общества, а также необходимостью обеспечения условий для саморазвития и самообучения будущих профессионалов.

Под инновационной образовательной средой понимаем систему средств обучения и способов их функционирования, направленных на организацию и всестороннее обеспечение учебно-воспитательного процесса и научных исследований в ВУЗе.

Актуальность исследования нашла подтверждение в нормативно-законодательной базе: Постановлении Правительства РФ №662 от 05.08.2013 г. «Об осуществлении мониторинга системы образования», ФЦП развития образования на 2011–2015 г.г., утвержденной постановлением Правительства

Изложение основного материала статьи. Вопросы обучения младших школьников действиям контроля в рамках теории учебной деятельности рассматривали Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, Т.В. Габай, В.В. Давыдов, Е.В. Заика, Л.Б. Ительсон, Е.М. Кабанова-Меллер, А.К. Маркова, В.М. Матюхина, Г.В. Репкина, Д. Б. Эльконин и другие. Но, к сожалению, приходится констатировать, что на формирование самоконтроля в школах обращают мало внимания, что особенно недопустимо в аспекте развивающего обучения, кроме того, эта тема недостаточно хорошо разработана в научно-методической литературе. Это и определило цель данной публикации.

Самоконтроль – один из важнейших компонентов учебной деятельности, он помогает ребенку осмыслить изученное, утвердиться в правильности своих знаний и умений, понять зависимость результатов учения от вложенного труда, а также постепенно овладеть приемами контроля и критериями оценки, что является основой самоконтроля.

Главное в обучении учащихся элементам самоконтроля – научить их контролировать себя в процессе выполнения самостоятельной работы, мысленно несколько опережая практические вычислительные действия и каждый раз обращаясь к ним при малейших затруднениях в вычислениях.

Исследуя учебную деятельность, Д. Б. Эльконин отмечает, что «самоконтроль в учебной деятельности бывает двух видов: по результату и по процессу. Самоконтроль по результату осуществляется на основании того, выполнено задание или нет, насколько качественно оно выполнено. Самоконтроль по процессу предполагает выяснение тех операций, способов действий, с помощью которых получен результат» [3].

Формирование у младших школьников вычислительных навыков остаётся одной из главных задач начального обучения математике, поскольку вычислительные навыки необходимы при изучении арифметических действий.

Укажем на методические приемы, которые способствуют формированию действий самоконтроля у младших школьников в процессе обучения их вычислительным приемам.

Очень важным приемом обучения младшего школьника самоконтролю является применение *коллективных проверок* в сочетании с контролем педагога, так как в первую очередь школьника нужно научить находить ошибки у другого человека (контроль). Со временем ученик начнет переносить полученные умения на собственную деятельность (самоконтроль). Таким образом, формирование контроля идет от контроля за действиями других к самоконтролю.

Так, на каждом уроке математики в начальной школе традиционно проводится форма работы – устный счет. Одно из требований проведения устного счета – это одновременная работа всего класса по выполнению предложенных учителем заданий, т.е. коллективная работа.

Для проведения устного счета используются различные задания вычислительного характера, в частности, можно предложить детям решение круговых примеров. Они составлены так, что ответ каждого примера будет являться началом записи следующего примера и т.д. Примеры можно обыграть, предложив детям игру «Составь математический поезд». На вагончиках записаны примеры, но вагоны расположены на доске в беспорядке. Решив правильно примеры, дети упорядочивают вагончики и в итоге собирают вагонный состав.

Если проанализировать ход выполнения такого задания, то выясняется, что в процессе решения примеров осуществляется постоянный контроль учащимися за выполнением своих действий – будет найден следующий пример для решения, если правильно решен предыдущий и т.д. Здесь осуществляется и коллективная проверка выполнения задания, поскольку каждый последующий шаг в выполнении задания контролируется всеми, иначе не будет достигнута поставленная перед детьми задача.

Взаимопроверки представляют собой промежуточное звено между контролем педагога и самоконтролем учащихся. Этот прием способствует не только формированию умения контролировать свои действия, но и воспитывает такие качества, как честность и справедливость. Взаимопроверка знаний значительно активизирует деятельность детей, повышает интерес к знаниям. Применение взаимопроверки имеет ряд преимуществ при обучении самоконтролю, так как положение контролеров обязывает учащихся лучше готовиться к занятиям, чтобы иметь возможность указать товарищу на допущенные им ошибки и установить их причины.

Например, проверку того же математического диктанта можно провести, используя данный прием. Допустим цель проведения математического диктанта – это проверка усвоения детьми табличных случаев сложения и вычитания с переходом через десяток. В математический диктант включаются следующие задания:

1) Найди сумму чисел 3 и 8.
2) Найди разность чисел 12 и 4.
3) К какому числу надо прибавить 3, чтобы получить 12?
4) Из какого числа надо вычесть 2, чтобы получить 9?
5) Слагаемые 9 и 4. Найди сумму.
6) Уменьшаемое 12, вычитаемое 5. Чему равна разность?
7) На сколько 11 больше, чем 4?
8) На сколько 5 меньше, чем 13?
9) Сумма равна 12, первое слагаемое 3. Чему равно второе слагаемое?
10) Первое число 14, второе на 5 меньше. Чему равно второе число?
11) Первое число 6, второе на 5 больше. Чему равно второе число?
12) На сколько надо увеличить 8, чтобы получить 13?

После выполнения математического диктанта, учащиеся обмениваются тетрадями, и каждый проверяет работу соседа. Перед проверкой проводится инструктаж: если задание выполнено правильно, то возле ответа карандашом ставим знак «плюс», если же неверно – знак «минус». По количеству знака «плюс» ставится отметка. На доске для проверяющего записана шкала оценивания работы товарища: «5» –12 заданий выполнено правильно;

«4» – 10-11 заданий выполнено правильно;

«3» – 8-9 заданий выполнено правильно;

«2» –выполнено меньше 8 заданий правильно.

После проверки продолжается работа в парах и каждый неправильно решенный пример объясняется подробно учеником, допустивший ошибку в нем. Конечно же, такая работа занимает достаточно времени на уроке, но ее ценность в том, что она в полной мере активизирует учащихся – ведь каждый выступает в роли учителя.

В ходе взаимопроверки раскрываются индивидуальные особенности детей, их взаимоотношения с товарищами. Конечный результат в этом

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»(г. Ялта)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. Актуальность проектирования и создания инновационной образовательной среды высшего учебного заведения продиктована необходимостью приведения системы высшего образования в соответствие с требованиями информационного общества, а также необходимостью обеспечения условий для саморазвития и самообразования будущих профессионалов, что подтверждается нормативно-законодательными документами и результатами научных исследований в сфере инноватики в образовании. Под инновационной образовательной средой высшего учебного заведения понимаем единое образовательное пространство учебного заведения, позволяющее кооперировать усилия всех заинтересованных лиц в качественной подготовке будущих специалистов. Инновационная образовательная среда представляет собой открытую систему, аккумулирующую целенаправленно создаваемые организационно-педагогические, процессуально-технологические, информационные ресурсы; систему средств обучения и способов их функционирования, направленных на инновационность и всестороннее обеспечение учебно-воспитательного процесса и научных исследований в высшем учебном заведении.

Реализация данного проекта поможет внедрить инновационные программы и технологии подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Разработанные научно-методические положения, практические рекомендации и подходы, научно-методических рекомендаций по формированию кластерной технологии реализации концепции педагогического образования и проектированию инновационной образовательной среды высшего учебного заведения могут быть использованы при создании модели непрерывного педагогического образования в Республике Крым.

Ключевые слова: инновации, образовательная среда, инновационная образовательная среда, кластерная концепция, непрерывное педагогическое образование.

Annotation. The relevance of designing and creating innovative educational environment of a higher educational institution is dictated by the necessity of bringing higher education system in accordance with the requirements of the information society and the need to ensure conditions for self-development and self-education of future professionals, as evidenced by legal documents and research results in the field of innovation in education. Under the innovative educational

В курсе математики можно выделить два тесно взаимосвязанных направления развития коммуникативных умений: развитие устной научной речи и развитие комплекса умений, на которых базируется грамотное эффективное взаимодействие.

К первому направлению можно отнести все задания, сопровождающиеся инструкциями «Расскажи», «Объясни», «Обоснуй свой ответ».

Ко второму направлению формированию коммуникативных универсальных учебных действий относится система заданий, нацеленных на организацию общения учеников в паре или группе (все задания, относящиеся к этапу первичного применения знаний; к работе над текстовой задачей, осуществляемой методом мозгового штурма и т.д.)

Основой развития коммуникативных умений в курсе математики является систематическое использование на уроках трёх видов диалога:

а) диалог в большой группе (учитель – ученики);

б) диалог в небольшой группе (ученик – ученики);

в) диалог в паре (ученик – ученик).

Выводы. Подводя итог, можно утверждать, что способность учащихся самостоятельно успешно осваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что УУД, как обобщенные действия, открывают возможность широкой ориентации в различных предметных областях и в строении самой учебной деятельности. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая:

– познавательные и учебные мотивы;

– учебную цель;

– учебную задачу;

– учебные действия и операции.

Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

2. Договор между Российской Федерацией и Республикой Крым о принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов (Москва, 18 марта 2014 г.). – Режим доступа: http://www.garant.ru/hotlaw/federal/531718/

3. Саранцына О. П., Щербулова Н. В., Портнова О. Н., Калинкина С. Г. Формирование УУД на уроках математики. III педагогический марафон «Новой школе – Новое качество». Часть 2 – Петропавловск-Камчатский, 2012. – 42 с.

4. Теплова А.А. Что такое УУД? Характеристика универсальных учебных действий // kbr-my-school2.ucoz.ru

5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего основного образования РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

направлении – не только научить учащихся оценивать знания другого, но и критически подойти к себе, так как со временем они начинают переносить полученные умения и на собственную работу, оценивать свою деятельность.

Воспитанию самоконтроля способствует и *постановка вопросов самими учащимися.* Конечно, приучить учащихся задавать вопросы товарищам, причем задавать целенаправленно, трудно. Здесь нужна систематическая работа.

Организовать ее можно так. Например, отвечающий у доски решил уравнение: $x \cdot 2 + 4 = 10$

$x \cdot 2 = 10 – 4$

$x \cdot 2 = 6$

$x = 3$

Сначала учитель по заданию задает вопросы, а потом постепенно подключает к этой работе учащихся. Вопросы могут быть следующими:

–Как проверить правильно ли решено уравнение?

– Чему равно в уравнении (второе) первое слагаемое?

– Как записать это уравнение, сделав неизвестным второе слагаемое?

Конечно, на первых порах учащиеся, так или иначе, будут подражать учителю. Это хорошо, если сам учитель продумывает и задает разнообразные, интересные вопросы, заставляющие ученика не только воспроизводить заученное, но думать и рассуждать при ответах на них. И будет плохо, если учитель ограничится лишь вопросами, требующими воспроизведение заученных правил.

Возможен и другой вариант работы с вопросами. Ученик, выполняющий задание у доски, делает ошибку. Сначала учитель дает ему возможность подумать и самому найти ошибку. Но если ошибка им не обнаружена, то учитель обращается ко всем учащимся: «Подумайте, какой вопрос следует задать отвечающему у доски, чтобы он нашел и исправил ошибку». Например, при решении того же уравнения учеником допущена ошибка в неверном применении правила нахождения неизвестного слагаемого:

$x \cdot 2 + 4 = 10$

$x \cdot 2 = 10 + 4$

$x \cdot 2 = 14$

$x = 7.$

Учащиеся могут задать отвечающему следующие вопросы:

– Что обозначает число 10 в данном уравнении? (Сумму).

– Что обозначает произведение $x \cdot 2$ в уравнении? (Первое слагаемое).

– Как найти неизвестное слагаемое? (Надо из суммы вычесть известное слагаемое).

– Может ли неизвестное слагаемое быть больше суммы? (Нет).

Такая беседа в процессе выполнения задания позволит ученику не только найти и исправить ошибку, но и поможет более осознанно отнестись к выполнению задания всему классу.

Конечно, руководящая роль в такой работе, бесспорно, остается за учителем. Но учить учащихся спрашивать, задавать вопросы важно и нужно, так как постановка вопросов является одним из средств развития умственной деятельности учеников, осознанного отношения к учебной деятельности и утверждения себя как личности.

Большое значение для организации учебного процесса и воспитания самоконтроля играет различного рода *комментирование*, широко

используемое в работе многих учителей. Решая пример или задачу, ученик рассуждает вслух, и при этом выполняет функцию управления деятельностью всех учащихся. Такой подход заставляет ученика, комментирующего решение, самому более осмысленно подходить к выполняемой работе и, в тоже время, способствует воспитанию самоконтроля у учащихся, слушающих его [1].

Еще одним продуктивным приемом формирования самоконтроля является *сверка с написанным образцом*.

Например, учитель предлагает выполнить учащимся самостоятельную работу – решить следующие примеры:

7 + 16 + 1
7 – 25 – 2
5 + 24 + 2

После завершения работы предлагает классу посмотреть на доску, где записаны решенные примеры, но в другом порядке и проконтролировать себя:

6 + 1 = 77 – 2 = 5
4 + 2 = 67 + 1 = 8
5 – 2 = 35 + 2 = 7

Дети должны посмотреть на первый пример 7 + 1, найти его на доске и, если он решен правильно, то поставить «+», а если неверно – поставить «–». Ученики, допустившие ошибку, находят ее. Сначала проверка занимает времени больше, чем выполнение самой работы. Но очень быстро у учащихся формируется умение и даже потребность проверять свои действия.

Еще один пример – необычная проверка математического диктанта. Для работы детям выдаются двойные листики с копиркой между ними. Как только диктант заканчивается, дети по команде учителя вынимают копирку, после чего они лишаются возможности делать новые пометки, связанные с решением заданий, так как в зачет идут только записи, имеющиеся на обоих листах, а второй лист является копией первого. Затем детям предлагается образец. Образец может: подписываться в виде полного решения заданий; включать только промежуточные и конечные результаты, получаемые при решении заданий; состоять только из конечного результата.

Учащиеся сравнивают свои записи с образцом и на втором листе исправляют ошибки, записывают решение невыполненных заданий и т.д. В случае необходимости работа над ошибками может завершиться взаимооценкой или самооценкой (на втором листе). Двойные листы (не разрывая) сдаются учителю. При проведении такого математического диктанта возможно непосредственное обучение детей самоконтролю, связанное с целенаправленной организацией как взаимопроверки, так и самопроверки.

Наряду с использованием определенных приемов формирования самоконтроля, развитие этого навыка требует проведения *специальных упражнений*, структурно отличных от обычных распространенных упражнений. Специфика этих упражнений состоит в том, что учащимся приходится не просто выполнять задание, а, так или иначе, контролировать себя. Приведем примеры таких упражнений:

– проверить сложением, верно ли выполнено вычитание (и наоборот).
– проверить умножение делением (и наоборот).
– тетрадь стоит 3 руб., а ручка – 4 руб. Составить задачу по выражению 3·5+4·2 и решить ее, выполнив проверку.

деятельности (сформулировать основную проблему (вопрос урока). Проблемные ситуации практически всего курса математики строятся на затруднении в выполнении нового задания, система подводящих диалогов позволяет при этом учащимся самостоятельно, основываясь на имеющихся у них знаниях, вывести новый алгоритм действия для нового задания, поставив при этом цель, спланировав свою деятельность, и оценить результат, проверив его.

Для формирования ***познавательных УУД*** целесообразны следующие виды заданий:

1) Моделирование. Школьники учатся создавать модели и схемы для решения задач. Например, «Догадайся, как можно раскрасить 5 листочков в 2 цвета, желтый и зеленый, так, чтобы желтых листочков было на 3 меньше, чем зеленых. Сделай схематический рисунок и выполни задание».

2) На что похоже? В результате выполнения подобных заданий у детей формируется умение узнавать, называть и определять объекты и явления окружающей действительности в соответствии с содержанием предмета: обнаружение моделей геометрических фигур в окружающем.

3) Поиск лишнего. Задание: не вычисляя, найдите лишний пример.

10 – 2	8 – 2	6 – 2	3 + 2
5 – 2	4 – 2	3 – 2	2 – 2

Формируется умение осуществлять классификацию.

4) Задание. Решите «цепочки» примеров:

24 : (3 · 8) – (7 · 0) · 1+ 8 : 1 = ?
27 : 3 + 2 · (12 : 6 – 20 : 10) = ?

В процессе выполнения заданий у обучающихся формируется умение контролировать и оценивать процесс и результат деятельности.

Возрастные психологические особенности младших школьников делают необходимым формирование моделирования как универсального учебного действия. Оно осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы, но для математики это действие представляется наиболее важным, так как создаёт важнейший инструментарий для развития у детей познавательных универсальных действий. Так, например, большое количество математических задач может быть понято и решено младшими школьниками только после создания адекватной их восприятию вспомогательной модели.

Поэтому задания учебника первого класса знакомят обучающихся с общепринятыми в математике моделями и учат детей самостоятельному созданию и применению моделей при решении предметных задач.

Для формирования ***коммуникативных УУД*** можно предложить следующие виды заданий:

1) Работа в парах, в группах. Работая в парах, группах, обучающиеся учатся сотрудничеству.

2) Постановка вопросов к задаче. Поставьте вопрос и решите задачу.

Например: Лена нарисовала 3 рисунка, а Таня – на 2 больше. Формируются умения: задавать вопросы по учебному материалу и отвечать на них, слушать собеседника, определять общую цель и пути ее достижения, оказывать взаимопомощь, осуществлять взаимный контроль [4].

выбор темы проектов: «Числа в загадках, пословицах, поговорках», «Математика вокруг нас. Цветники: форма, размер, цвет. Узоры и орнаменты». Дети делают альбом «Цветники: форма, размер. Узоры и орнаменты» с фотографиями, рисунками цветников своего города.

2) Творческие задания. Составить задачу по рисунку. Понимать информацию в разных формах (текст, рисунок, схема, таблица), осуществлять её перевод из одной формы в другую. Посредством подобных заданий у ребенка происходит развитие речи, мышления и воображения, что неразрывно связано с формированием его личностных качеств.

3) Подведение итогов урока. Учащиеся высказывают свое отношение к уроку, развивая самостоятельность и личную ответственность за свои поступки и действия. У детей формируется самооценка на основе критериев успешной учебной деятельности.

Роль математики как важнейшего средства коммуникации в формировании речевых умений неразрывно связана и с личностными результатами, так как основой формирования человека как личности является развитие речи и мышления. С этой точки зрения все без исключения задания учебника ориентированы на достижение личностных результатов, так как они предлагают не только найти решение, но и обосновать его, основываясь только на фактах. Работа с математическим содержанием учит уважать и принимать чужое мнение, если оно обосновано. Таким образом, работа с математическим содержанием позволяет поднимать самооценку учащихся, формировать у них чувство собственного достоинства, понимание ценности своей и чужой личности.

Задания, направленные на формирование ***регулятивных УУД***:

1) Преднамеренные ошибки. Выпишите примеры, в решении которых допущена ошибка. Решите их правильно.

$7 + 3 – 2 = 8$ $6 – 4 + 7 = 10$ $8 – 7 + 6 = 8$ $1 + 8 – 6 = 3$

2) Сравнение. Рассмотрите рисунок. О чем можно сказать: Столько же? Больше? Меньше? В процессе выполнения подобных заданий формируется умение составлять план и последовательность действий при определении разницы количества предметов, адекватно использовать речь для регуляции своих действий.

3) Решение текстовых задач. При работе с задачей формируется умение составлять план и последовательность действий, а также вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета сделанных ошибок.

4) Проблемные ситуации. Например, при изучении темы «Вычитание из числа 10» в начале урока формулируется вопрос «Как из числа 10 вычесть однозначное число?» У обучающихся формируется умение ставить новые учебные задачи в сотрудничестве с учителем.

Работа с любым учебным заданием требует развития регулятивных умений. Одним из наиболее эффективных учебных заданий на развитие таких умений является текстовая задача, так как работа с ней полностью отражает алгоритм работы по достижению поставленной цели.

В значительную часть уроков математики включены проблемные ситуации, позволяющие школьникам вместе с учителем выбрать цель

– дается выражение $1001 \cdot 69 + 243: 9 \cdot 9 - 71$. Расставь скобки так, чтобы при вычислении значения действия выполнялись в следующем порядке: умножение на 9, деление, сложение, вычитание, умножение. Ответ поясни.

– вычисли значение выражения $(378 + 459) + 541$. Проверь полученный результат вычислением значения данного выражения другим способом, применяя сочетательное свойство.

Специальные упражнения по формированию навыка самоконтроля усиливают ответственность у учащихся при выполнении заданий, приучают их работать без ошибок, активизируют процесс обучения и пробуждают интерес к занятиям.

Дополнительно к рассмотренным приемам можно добавить те, которые предложил С. Г. Манвелов с целью формирования у младших школьников действий самоконтроля в процессе выполнения математических заданий:

- проверка по словесной инструкции;
- сверка с готовым ответом или выполненным заданием в учебнике;
- выполнение задания по алгоритму;
- проверка с помощью сигнальных карточек;
-подбор нескольких способов выполнения задания и выбор самого рационального;
- проговаривание «про себя» объяснения выбора [4].

Выше рассмотренные приемы способствуют формированию ответственности за свои действия, а, в конечном счете – формируется привычка самоконтроля.

Особенности действий самоконтроля у разных учеников могут быть различными. Различия могут проявляться в степени автоматизированности его протекания (представляет ли он собой развернутое самостоятельное действие или включен в процесс выполнения учебных действий), в его направленности (контролируется процесс выполнения действий или только их результаты), в критериях, на основе которых состоится контроль (материализованная или идеально представленная схема – образец), во времени его осуществления (после действия, в процессе действия и до его начала).

Выводы. Формирование самоконтроля – процесс непрерывный. Он осуществляется под руководством учителя на всех стадиях процесса обучения (при изучении нового материала, при отработке навыков практической деятельности, при творческой самостоятельной работе учащихся и т.п.). Сначала действие самоконтроля выступает как самостоятельный элемент работы, а затем он частично или полностью сливается с действиями, направленными на решение основной задачи. Поэтому обучение приемам самоконтроля должно проводиться в органической связи с изучением учебного материала.

Формируется навык самоконтроля посредством использования специальных приемов его формирования, некоторые из них были подробно рассмотрены в данной статье.

Литература:

1. Бормотова М. М. Развитие самоконтроля у младших школьников на уроках математики / М. М. Бормотова // Начальная школа, 2005. – № 9. – С. 34-35.

2. Берцфаи Л. В. Специфика учебного действия контроля / Л. В. Берцфаи // Вопросы психологии, 1999. – № 4. – С. 55-60.

3. Елагина Л. Н. Самоконтроль и самооценка в процессе обучения математике / Л. Н. Елагина // Начальная школа, 2008. – № 8. – С. 65-67.

4. Манвелов С. Г. Задания по математике на развитие самоконтроля учащихся. – М.: Просвещение, 1997. – 120 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент,
завкафедрой истории, страноведения и правоведческих
дисциплин с методикой преподавания Бекирова Эльмира Шевкетовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ И МЕСТО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

Аннотация. Статья посвящена раскрытию смысла понятия «этнокультурное образование» и рассмотрению специфики этнокультурного образования специалистов поликультурного региона.

Ключевые слова: этнокультурное образование, будущие специалисты, поликультурный регион.

Annotation. The article is devoted to the discovery of the meaning of the concept of "ethno-cultural education" and consideration of specific ethno-cultural education specialists multicultural region.

Keywords: ethno-cultural education, future professionals, multicultural region.

Введение. Одной из актуальных проблем современного образования в Крыму является его национальная специфика. Прежде всего, среди причин, вызывающих острый интерес к вопросам национального образования, назовем поликультурную среду Крымского региона.

Высшие учебные заведения Крыма, войдя в Российскую образовательную систему, которая сегодня претерпевает коренные изменения и уходит от стандартного образования к образованию по выбору, не могут оставаться в стороне от происходящих реформ. Происходящие изменения, охватившие все сферы социально-экономической жизни республики, сопровождаются сложными процессами перемен в сознании людей, требуют приращения фундаментальных и универсальных знаний, их реализацию через систему образования. Образовательное пространство высших учебных заведений призвано отражать интересы общества и государства, опираясь на международный опыт и Концепцию развития поликультурного образования в Российской Федерации.

Рост национального самосознания и в то же время межэтнической разобщенности наблюдается во многих регионах России. Крым в этом плане не является исключением. А поскольку система образования была и остается одним из естественных механизмов гармонизации межэтнических отношений и преодоления нарастания негативных тенденций в обществе, вопрос

приобретает качественно новые черты и способствует освоению универсальных учебных действий в соответствии с классификацией, предложенной А. Г. Асмоловым [1]. В связи с этим «планируемые результаты» Стандартов второго поколения ФГОС определяют не только предметные, но и метапредметные (умственные действия учащихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью), а также личностные результаты [3, с. 5].

Формированию универсальных учебных действий на уроках математики в младшей школе мы уделяем первоочерёдное внимание.

Начальное образование является фундаментом для формирования учебной деятельности ребенка. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, способность к эффективному сотрудничеству ученика с учителем и одноклассниками во время урока, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми [1, с. 47].

Универсальные учебные действия открывают перед всеми участниками учебного процесса новые горизонты, которые позволяют самостоятельно получать и усваивать новые знания, умения и компетентности на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что УУД рассматриваем как комплекс способов действий и связанные с ними навыки учебной работы, которые обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний и умений, включая планирование и организацию учебного процесса. Рассмотрим основные блоки формирования универсальных учебных действий (личностные и метапредметные результаты):

1. Личностные универсальные учебные действия позволяют сделать обучение осознанным, увязывая их с действительными жизненными условиями. Направлены на понимание своих главных жизненных ценностей. Это даёт возможность сориентировать нравственные представления, найти свою активную жизненную позицию в отношении своего будущего.

2. Регулятивные универсальные учебные действия дают возможность управлять познавательной и учебной деятельностью благодаря постановки целей, планирования, контроля и корректировки действий партнёра и своих собственных, самооценки успешности их выполнения.

3. Познавательные универсальные учебные действия включают общеучебные и логические действия, действия постановки и решения проблем.

4. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя [4, с. 1].

Проиллюстрируем виды заданий для учащихся начальной школы (1 - 2 кл.), выполнение которых, на наш взгляд, поможет в формировании УУД.

Для формирования ***личностных УУД*** можно предложить следующие виды заданий:

1) Участие в проектах. Личностные результаты при работе над проектами могут быть получены при выборе тематики проектов. Например,

Ключевые слова: универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, умение учиться; личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия.

Annatation.. Paper deals with certain matters of administration of the Federal state educational standards (GEF) in primary school educational institutions on the example of the study of mathematics. The main types of universal educational activities and ways of their formation, taking into account the age characteristics of students in lower grades.

Keywords: universal educational actions, system-activity approach, the ability to learn; personality, regulatory, cognitive, communicative universal learning activities.

Введение. Вхождение полуострова Крым в состав Российской Федерации реализованное конституционным законом «О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя» и Федеральным законом о принятии в Российскую Федерацию Республики Крым [2], является величайшим событием нашего времени, имеет исключительно важное значение для страны и народа, открывает новую страницу в истории государства, знаменует начало новой эпохи в жизни России.

Вхождение Крыма в состав Российской Федерации предполагает переориентацию интересов общества на новый путь развития, что неизбежно влечёт за собой существенные изменения в области экономики, науки, культуры, системы образования и здравоохранения.

Формулировка цели статьи. Рассматривая изменение структуры общего образовательного пространства в Крыму, центральными становятся вопросы, связанные с проблемой адаптации ранее действующей системы общего образования к новым стандартам Российской Федерации. Потребность в совершенствовании школьного образования осознается обществом как актуальный вопрос особенно тогда, когда возникает кардинальное несоответствие между новыми требованиями к результатам образования и реальными результатами образовательной программы.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по вопросу введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в школах Республики Крым позволяет выделить некоторые требования сегодняшнего времени, обуславливающие существенные изменения в области образования, своевременность обновления начального общего образования на этапе развития общества в Российской Федерации.

Главная цель современного информационного общества – формирование и всестороннее развитие личности, овладение ею систематизированными научными знаниями, умениями и навыками, чтобы в результате человек осознал необходимость в обучении и потребность в самообразовании, обладал умениями самостоятельно ставить цели, принимать обоснованные решения и нести за них ответственность, самосовершенствоваться на протяжении всей своей жизни и деятельности.

Проблема самостоятельного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, а также формирования желания и умения учиться, сегодня

внедрения в систему образования этнокультурного компонента не вызывает сомнений. Одним из приоритетных направлений образовательной политики государства является создание этнокультурного образовательного пространства, среди основных задач которого необходимость глубокого освоения огромного этнокультурного и народно-педагогического опыта как составной и неотъемлемой части духовной культуры каждого народа.

Формулировка цели статьи: теоретический анализ понятия «этнокультурное образование» специалистов поликультурного региона.

Изложение основного материала статьи. Создание этнокультурного образовательного пространства в Республике Крым может быть осуществлено на основе такой модели образования, которая будет ориентирована на сохранение всех этнических групп Крыма с параллельным освоением их культур. А возможно оно в результате создания «Концепции этнокультурного образования в Республике Крым» и внедрения ее в образовательную программу вузов Крыма, согласно которой учебные заведения должны готовить специалистов, хорошо разбирающихся не только в истории общества, культуры и искусства, религии, педагогики, но и в проблемах этноса, межэтнических отношений. А социальный заказ на подготовку специалистов со стороны государственных, негосударственных (общественных) и коммерческих структур будет определять содержание, основные направления и уровни этнокультурного образования.

Однако для того, чтобы более точно определить содержание образования необходимо определить сущность понятия «этнокультурное образование».

В статье М. Григорьевой и Н. Журавлевой «Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации» этнокультурное образование рассматривается как целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации [3].

Исследователь А. Афанасьева в своей статье «Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки» утверждает, что «понятие «этнокультурное образование» появилось лишь в конце XX века. Сегодня оно становится активным элементом педагогической терминологии, хотя в его понимании нет единства. Этот термин употребляется наряду с терминами: «этнорегиональное», «этнонациональное», «национально-региональное», «поликультурное» образование. Активизация перечисленных понятий и их вхождение в педагогический тезаурус было связано с поиском моделей национального образования после распада СССР и со стремлением уйти от унификации явлений общественной жизни». Автор дает следующее определение понятию «этнокультурное образование»: это целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса, сочетающий моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту. Ею же выявлены два вектора в подходах к этнокультурному образованию: «углубление в моноэтническую культуру» и «устремление к полиэтническому образованию» [1].

Этнокультурное образование, как базовый элемент этнопедагогического образования, должно, по мнению К. Кожахметовой, способствовать тому,

чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить свое место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам и воспитать толерантные отношения между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам [3].

Обобщив вышеизложенное, дадим следующее определение понятию: этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнической идентичности представителей национальных меньшинств путем приобщения к их родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание поликультурной и полинациональной системы обучения и воспитания.

Цель работы по реализации этнокультурного образования – воспитание у студентов вузов гражданственности, патриотизма, этнокультурной, поликультурной, межкультурной идентичности, этнической и этнокультурной толерантности, интереса, уважения и любви к народной культуре, формирование этнокультурно-педагогической компетентности, способности к деятельности в поликультурной и полиэтнической среде.

Образовательная политика вузов должна быть направлена на содействие формированию отраслевой многоуровневой системы непрерывного профессионального образования, позволяющей осуществлять подготовку компетентных, высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов.

Достижение цели образовательной политики требует решения следующих задач*:*

1. Модернизация образовательного процесса, направленная на повышение эффективности и обеспечение сопоставимости результатов обучения с лучшими практиками мирового университетского образования.

2. Развитие партнерства с ведущими российскими и международными научно-образовательными организациями, органами власти и бизнес-структурами, направленного на усиление практической ориентации и конкурентоспособности выпускника.

3. Формирование у студентов чувства любви к малой и большой Родине, гражданского сознания, этнической и этнокультурной толерантности, культуры межэтнического общения.

4. Воспитание уважения и интереса к этнической культуре, желания ее изучать и получать знания о культуре как этноконсолидирующем и этнодифференцирующем признаке, об объединяющих разные этнические культуры факторах, о сочетании этнического и общечеловеческого в них, об опасности этноцентризма и культурого релятивизма, о различиях этнической и национальной культуры.

5. Формирование этнокультурной компетентности, ознакомление с наиболее яркими образцами этнической культуры народов, населяющих регион.

6. Изучение обрядов жизненного цикла и традиционных систем воспитания детей у разных народов страны, об особенностях семейного воспитания детей, о традиционных моделях и системах социализации детей в современном мире, о трудовом воспитании в различных этнических социумах и др.

подготовки. Далее на практических занятиях у будущих учителей формировались умения применять активные методы обучения. В конце полученные знания и умения студенты закрепляли при прохождении педагогической практики.

Литература:

1. Букреева И. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И. А. Букреева, Н. А. Евченко // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 309–312.

2. Лазарев В .С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 51–59.

3. Леонтович А. В. Практика реализации программы исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 2. – С. 43–55.

4. Обухов А. С. Исследовательская позиция по отношению к миру, другим, себе / А. С. Обухов // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / под ред. А. С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 67–77.

5. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А. Н. Поддьяков // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / под ред. А. С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 51– 68.

6. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Физика: проблемы преподавания. – 2007. – № 3. – С.14–24.

7. Сокуренко О. О. Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності: [навч. посіб.] / О. О. Сокуренко. – Миколаїв: МОІППО, 2008. – 124 с.

Педагогика

УДК:373.3

кандидат педагогических наук Гаврилина Ольга Викторовна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена отдельным вопросам введения Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) в начальную школу общеобразовательных учреждений на примере изучения математики. Рассматриваются основные виды универсальных учебных действий и пути их формирования с учётом возрастных особенностей учащихся младших классов.

«сформулируйте», «проанализируйте», «сравните», «обобщите», «дайте оценку», «определите», «обоснуйте».

На практических занятиях по методикам преподавания предметов будущим учителям предлагались задания рассмотреть изложение материала темы в различных учебниках, разработать задание различного характера, сконструировать уроки одного вида, но с применением различных методов обучения, уроки разных видов, пары взаимосвязанных уроков, провести самоанализ, самоконтроль, обобщение собственного уровня профессионального развития. Так, например, студентам предлагались такие задания:

– Рассмотрите упражнения в учебнике по русскому языку. Найдите среди них или составьте самостоятельно упражнения исследовательского характера (класс, тема на выбор).

– Предложите различные подходы (частично-поисковый и исследовательский) к решению составленных задач по математике (класс, тема на выбор).

Таким образом, в процессе обучения студенты учились формулировать творческие задания и задачи, которые они потом будут предлагать своим ученикам и самостоятельно дополнять их подборкой аналогичных, устанавливать между ними логическую связь и последовательность.

Важное значение для подготовки учителя к организации исследовательской деятельности младших школьников имеет целенаправленная научно-исследовательская работа студентов. Темы исследовательских проектов студентов формулировались таким образом, чтобы их выполнение способствовало, во-первых, саморазвитию, в том числе профессиональному, что обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности будущего педагога; во-вторых, формированию позиции исследователя, обеспечению его активности; в-третьих, развитию положительной мотивации, являющейся приоритетной для включения будущего специалиста в профессиональную деятельность.

Студенты самостоятельно выбирали тему научного исследования, разрабатывали собственную методику реализации исследуемой проблемы и выполняли сначала курсовую, а затем и дипломную работу. При написании курсовой работы будущие учителя анализировали не только научную литературу по исследуемой проблеме, но и практику работы в школе. В дипломной работе студенты обобщали общетеоретические и методические знания, профессионально-педагогические умения.

В силу вышеизложенного можно констатировать, что процесс подготовки будущих учителей начальных классов к организации исследовательской деятельности младших школьников связан с различными аспектами, в том числе и с мотивацией учебно-познавательной деятельности, участием студентов в деятельности по развитию исследовательских умений учащихся, формированием знаний и умений применять творческие задания и задачи, проблемные, исследовательские, эвристические методы обучения, а также самооценкой уровня профессиональной подготовки.

Выводы. Таким образом, подготовка будущих учителей к организации исследовательской деятельности младших школьников осуществлялась поэтапно. Сначала происходило обучение студентов с помощью данных методов на различных предметах профессионально-педагогической

7. Освоение этнокультурных образовательных технологий, позволяющих воспроизводить, сохранять, развивать народные традиции и формировать этнокультурно-педагогическую компетентность.

По мнению исследователя У. Борисовой, основные концептуальные принципы этнокультурного образования основываются на трех взаимозависимых компонентах:

1. Федеральный компонент (основная функция - обеспечение выполнения норм государственного стандарта, единый уровень качества образования и целостность образовательного пространства).

2. Региональный компонент (включение в содержание образования региональные культурные традиции; создание условий для реального осуществления образования и воспитания на родном языке; сохранения и транслирования историко-культурного наследия народов).

3. Школьный компонент (включение в содержание обучения предметов, изучающих конкретную этническую культуру) [4].

Необходимой предпосылкой становления системы этнокультурного образования является создание этнокультурного образовательного пространства. Этнокультурное пространство есть, с одной стороны, необходимое условие для этнокультурного образования, с другой – отдельные его элементы воспроизводят этнокультурное образование. Этнокультурное образовательное пространство – это семья, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы.

Компонентами этнокультурного образовательного пространства выступают ценностносодержательный; личностно-ориентированный; операционно-деятельностный; региональноинтеграционный. Они отражают комплекс отношений студентов – будущих педагогов к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению; к профессии педагога как посредника между человеком и культурой, способному ввести личность в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждому в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности; к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество; к учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности, осуществляется интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры [4].

При работе со студентами педагогических вузов необходимо руководствоваться тем, что они – будущие учителя, которые должны будут передать полученные знания и сформированные установки последующим поколениям. По сути, выпускник педагогического вуза – связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта.

Педагог должен проявлять себя как представитель определенного этноса, воспринимающего человека иной национальности через уважение, интерес и признание его достоинств, тем самым предъявляя воспитанникам конкретный наглядный образ практического воплощения идей поликультурности. Поликультурность должна стать тем стержневым качеством будущего учителя, которая будет способствовать осуществлению эффективного взаимодействия с

воспитанниками в условиях многонационального и поликонфессионального общества.

Этнокультурное образование специалистов поликультурного региона активизирует процессы самопознания, саморазвития, способствующие развитию механизмов рефлексии; направляет деятельность будущих специалистов на выявление субъектами образования их важнейших потребностей и проблем по организации процесса педагогического взаимодействия, в котором каждый имеет возможность выявить личностно-значимые цели жизнедеятельности (индивидуальной сферы самореализации); актуализирует поиск средств и форм адаптации, защиты и поддержки личности консультативного, информационного и практического характера; направлено на развитие толерантных качеств личности студентов.

Выводы. Таким образом, задачи этнокультурной подготовки нельзя понимать узко, только как приобщение к национальной культуре, возрождение ее элементов. Ее цель – подготовить будущих специалистов к полноценной жизни в условиях многокультурной мировой цивилизации.

Литература:

1. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. СПб.: Университетский образовательный округ СПб. и ЛО, 2009.

2. Борисова У. С. Этнокультурное образование: историко-социологический анализ: (на материалах Республики Саха (Якутия)): автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра социол. наук: специальность 22.00.06 <Социология культуры, духов. жизни> / Борисова Ульяна Семеновна; С.-Петерб. гос. ун-т. - Санкт-Петербург: 2006. - 39 с.

3. Григорьева, М.И., Журавлева, Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации / М.И. Григорьева, Н.Н. Журавлева // Вестник НГПУ. – 2012, №2. – С.28-34.

4. Давыдов Ю.С., Лазарев Б.Б., Супрунова Л.Л. Цивилизация и поликультурное образование (на примере Северного Кавказа) // Известия Академии педагогических и социальных наук. — Вып. 4. Социокультурное пространство современного образования. – М. - Воронеж, 2000. – С. 28-31

студенты нередко затрудняются в вопросе формирования исследовательских умений у учащихся. Имеющихся у них представлений о сущности, значения процесса исследования недостаточно для того, чтобы организовать процесс исследовательской деятельности младших школьников. Неэффективность сложившейся на практике организации подготовки будущих учителей начальных классов к организации исследовательской деятельности младших школьников требует соответствующего изменения содержания подготовки студентов, как в части обязательных знаний и способов деятельности, подлежащих усвоению, так и в части технологии их усвоения.

Проблема профессиональной подготовки будущего учителя к организации исследовательской деятельности школьников разрабатывается такими учеными, как Е. П. Белозерцев, Л. Ф. Ведерникова, А. И. Савенков, Н. М. Яковлева и др.

Готовность будущего педагога к исследовательской деятельности В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова определяют, как комплекс качеств человека, необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта этой деятельности. Ученые выделяют четыре группы таких качеств – компонентов готовности: когнитивный – совокупность знаний, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в профессиональной деятельности; мотивационный – характеризует смысл, который исследовательская деятельность имеет для конкретного человека; ориентировочный – совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в знаниях, и построение образца того, как оно может быть получено в существующих условиях; технологический (операционный) – совокупность умений выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности [2, с. 55]. В связи с этим успешность учебно-исследовательской деятельности младших школьников в значительной степени определяется положительной мотивацией педагога к данной деятельности, использованием технологий обучения, содействующих развитию исследовательской компетентности учащихся.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к организации исследовательской деятельности младших школьников осуществлялась путем направления дисциплин психолого-педагогического цикла на соответствующую теорию и практику обучения. Подготовка студентов происходила с помощью активных методов обучения, когда в основу совместной деятельности субъектов учебного процесса положены принципы активного творческого взаимодействия, единство учебной, исследовательской и будущей педагогической деятельности.

На наш взгляд в профессиональной подготовке учителя начальных классов важное место занимают методики преподавания предметов. Именно во время проведения практических занятий решались основные специальные задачи подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников. Во время проведения практических занятий проходила детальная работа по усвоению активных методов обучения, студенты учились составлять конспекты уроков с использованием проблемных, исследовательских, эвристических методов обучения. Чтобы добиться прогнозируемой эффективности усвоения знаний и умений, в процессе обучения студенты выполняли задания, которые начинались со слов

исследовательской задачи, по структуре соответствующую научной деятельности, предполагающую выработку учащимися субъективно нового знания.

Исследования ученых касаются анализа компонентов, алгоритмов и этапов исследовательской деятельности. Так, А. И. Савенков относит к элементам исследования следующее: выделение и постановка проблемы; выработка гипотез; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита готового продукта. А. С. Обухов в качестве основных этапов исследовательской деятельности обозначает ориентировку, проблематизацию, определение средств, планирование, сбор материала и проведение эксперимента, анализ и рефлексию. А. Н. Поддьяков выделяет в качестве компонентов исследования постановку целей, планирование, установление критериев достижения целей, оценку отклонения полученного результата от выбранных критериев, выявление причин рассогласования и их устранение. Под исследовательской активностью А. Н. Поддьяков понимает творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозировавшихся результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания [5, с. 52].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность уже с начальной ступени обучения: в 1–2 классах – это доступные творческие задания, выполняемые на уроках, проекты; в 3–4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные как индивидуальные, так и коллективные исследования. Следует особо подчеркнуть, что возрастные особенности учащихся младшего школьного возраста объективно создают предпосылки для целенаправленного привлечения школьников к учебно-исследовательской деятельности. По мнению Е. А. Сокуренко, важным условием организации исследовательской деятельности в начальной школе является соответствие темы работы интересам детей, их индивидуальным и интеллектуальным возможностям. Результатом такой деятельности станет развитие креативного мышления, творческих способностей, совершенствование системы теоретических знаний, практических умений и навыков [7, с. 6].

В процессе включения младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность перед учителем встает проблема организации решения единых учебно-исследовательских задач при различном уровне развития исследовательского опыта учащихся. В решении этой проблемы следует исходить из того, что необходимо подбирать такие приемы и формы работы, в которых ученики смогли бы проявить и обогатить свой индивидуальный исследовательский опыт.

Наблюдения за практикой подготовки студентов показали, что даже хорошо успевающие по психолого-педагогическим дисциплинам студенты недостаточно осведомлены о значении исследовательской деятельности младших школьников. Владея целым рядом важных педагогических умений,

Педагогика

УДК 371

студентка 4 курса специальности «Дошкольное образование»
Бондаренко Мария Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РОЛЬ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется теоретическая психолого-педагогическая литература о проблеме развития взаимоотношений детей; определяются особенности формирования взаимоотношений старших дошкольников посредству народной игры; характеризуется народная игра.

Ключевые слова: народная подвижная игра, взаимоотношения, дошкольный возраст.

Annotation. The article examines the theoretical psycho-pedagogical literature on the problem of the relationship of children; determined by the peculiarities of the formation of relationships older preschoolers through folk games; characterized by the national game.

Keywords: a popular mobile game, relationships, preschool age.

Постановка проблемы. Приоритетным направлением в дошкольном образовании, в последнее время, стало изучение человеческих отношений, взаимоотношений, общения. Сам процесс формирования межличностных отношений дошкольников накладывает большой отпечаток на становление личности ребенка, на его характер, на его отношение к другим людям, на его терпимость и уважение к другим людям. Вырастая, ребенок свои детские навыки общения, свою модель взаимоотношений переносит во взрослую жизнь. На этом будут строиться его взаимоотношения на работе, в коллективе, в повседневной жизни.

В системе дошкольного образования тема развития межличностных взаимоотношений старших дошкольников волновала общество всегда и во все времена. Дошкольное детство – важный период в становлении личности, которая отражена в Концепции дошкольного образования РФ, Законе РФ «Об образовании в Российской федерации» 2012 г., в примерной образовательной программе дошкольного образования РФ «Истоки».

Основным принципом развития межличностных взаимоотношений ребёнка дошкольного возраста является воспитание его в коллективе и через коллектив. И начинается этот процесс в детском саду, где воспитанникам прививают, а затем развивают у них умение совместно и дружно играть, проявлять сочувствие друг к другу, чувствовать ответственность за участие в общем деле, оказывать взаимную помощь, быть дисциплинированным.

На современном этапе возникает потребность в переосмыслении подходов к определению целей, задач, отбору содержания воспитания и оценке уровня

воспитанности ребёнка старшего дошкольного возраста, его умения строить отношения со сверстниками в игровой деятельности.

Исследования разных учёных в области педагогики и психологии, в таком вопросе как развитие отношений детей в группе детского сада, рассматривала Т. А. Репина; своеобразие проявления старшими дошкольниками инициативности в общении со сверстниками – Т. В. Антонова. А. А. Рояк оставила психологическую характеристику трудностей в межличностных отношениях у дошкольников. Р. А. Иванкова, Р. Л. Кричевский изучали влияние деятельности на взаимоотношения детей.

Как показывает практика, существует несвоевременная помощь в развитии межличностного общения, недостаточное количество специально разработанных программ, недостатки в предметно-развивающей среде детского сада. Этот факт делает изучение проблемы развития межличностных взаимоотношений одной из актуальных и значимых в системе дошкольного образования.

Цель статьи. Теоретически раскрыть и обосновать особенность формирования взаимоотношений старших дошкольников в народной подвижной игре.

Изложение материала. Дошкольное детство - большой и ответственный период психического развития ребенка. Это возраст первоначального фактического формирования личности. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности, например, игра, общение со взрослыми и сверстниками, но и закладывается фундамент познавательных способностей. В личностной сфере формируются иерархическая структура мотивов и потребностей. Активно усваиваются нравственные формы поведения.

Старший дошкольный возраст очень важен для психического развития, так как на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой происходят существенные изменения в психической сфере. Постепенно ведущее место в структуре познавательных процессов начинает занимать мышление.

Что касается межличностных взаимоотношений старших дошкольников – они имеют ряд особенностей. Первая из них — обусловленность природы, какая возрастная социальная группа (большая или малая) занимает в обществе, поскольку для каждой конкретно-исторической социальной ситуации развития это место специфично. Вторая характеристика — это их зависимость от совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие межличностных взаимоотношений и определяет их строение. Третья особенность — их уровневая природа. Межличностные взаимоотношения детской группе развиваются от прямых непосредственных форм в раннем возрасте к опосредствованным, т. е. осуществляющимся с помощью особых средств — внешних (организация совместной деятельности) в старшем дошкольном возрасте и внутренних (смысловые установки) к подростковому возрасту. В условиях группы могут быть выделены различные пласты межличностных взаимоотношений: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые. Первые (нормы, образцы поведения и пр.) являются тем материалом, который усваивается личностью в процессе социализации, они зафиксированы в специфических для данной культуры

Психологические основы организации исследовательской деятельности учащихся рассмотрены в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, А. В. Леонтовича и др.

Большинство ученых рассматривают исследовательскую деятельность как разновидность проблемного обучения, один из методов организации творческой деятельности учащихся. Ученые М. И. Махмутов, В. Ф. Паламарчук, А. Я. Савченко отмечают, что исследовательский метод позволяет расширить поле деятельности в работе над учебной проблемой и обеспечивает формирование у учащихся исследовательских умений и навыков, способностей творчески подходить к решению проблемы.

По мнению Г. К. Селевко, главная особенность исследовательской деятельности – это активизация обучения, с предоставлением ему исследовательского, творческого характера, чтобы передать ученику инициативу в организации своего развития.

В научной литературе исследовательская деятельность трактуется по-разному. Сущность понятия данного понятия учеными рассматривается как:

– учебная деятельность учащихся, основанную на принципах научного познания, самой структурой и содержательной направленности ориентированную на развитие творческого, самостоятельного мышления, отмечается гибкостью, последовательностью, критичностью, логической завершенностью и соответствием нормам речевого выражения, а также сложившейся системой духовных ценностей учащихся и устойчивой познавательной потребностью (А. В. Марченко);

– деятельность обучающихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; выводы (А. В. Леонтович) [3, с. 44];

– творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения (А. С. Обухов) [4, с. 35];

– особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения. Но если исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в ситуации неопределенности, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования (А. И. Савенков) [6, с. 14];

– образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование. Исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста – руководителя исследовательской работы (И. А. Букреева) [1, с. 309].

Сравнительный анализ данных определений позволяет установить, что исследовательскую деятельность можно охарактеризовать как учебную деятельность школьников, направленную на решение творческой

Педагогика

УДК 371.13: 371.388 - 053.5

кандидат педагогических наук, доцент Габеркорн Ирина Ивановна
Институт педагогического образования и менеджмента (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Армянск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию и раскрытию особенностей практической подготовки будущих учителей к организации исследовательской деятельности младших школьников. Рассматриваются особенности применения наиболее оптимальных приемов, методов и средств профессионально-практической подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, исследование, исследовательская деятельность, младшие школьники.

Annotation. Article is devoted to theoretical justification and disclosure of features of practical training of future teachers for the organization of research activity of younger school students. Features of application of the most optimum receptions, methods and means of professional and practical training of students for the organization of research activity of younger school students are considered.

Keywords: training of future teachers, research, research activity, younger school students.

Введение. Приоритетной задачей современного образования является создание условий для всестороннего развития личности обучающегося. Исследовательская деятельность выступает как условие развития личности. Перед начальной школой встала насущная задача поиска путей формирования и развития универсальных учебных действий, в том числе и через организацию исследовательской деятельности учащихся. Организация исследовательской деятельности учащихся рассматривается как мощная инновационная образовательная технология. Она служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития в современном социуме. Ключевая роль в организации исследовательской деятельности младших школьников принадлежит школе и учителям начальных классов. Актуальность исследования обусловлена потребностью в научно-теоретическом и практическом обосновании профессиональной подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников.

Формулировка цели статьи – раскрыть особенности профессиональной подготовки будущих учителей к организации исследовательской деятельности младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Разработке теоретических и методологических основ проблемы исследовательской деятельности учащихся посвящены работы А. С. Обухова, П. И. Пидкасистого, А. И. Савенкова, И. Ф. Свадковского, М. И. Скаткина, В. А. Сластенина и др.

различных сферах жизнедеятельности детей и взрослых. Другие проявления — это симпатии и антипатии детей, они имеют место в ситуациях возможных конфликтов, например, при распределении ролей в игре. И, наконец, личностно-смысловые межличностные взаимоотношения осуществляются ради другого человека — партнера по совместной деятельности. В этом случае члены группы начинают переживать интересы и потребности другого как свои собственные. Когда в силу изменения социальной позиции ребенок принимает на себя ответственность за благополучие других людей (например, младшего брата или заболевшей бабушки), тогда ярко проступают его личностно-смысловые отношения. Возникая в реальном взаимодействии ребенка с другими, они обладают определенной независимостью и, более того, способны активно влиять на другие уровни отношений, например, эмоционально-оценочные [6].

Взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками усложняются. В исследованиях М. И. Лисиной и её сотрудников было установлено, что из различных видов общения ребёнка с взрослым (деловых, познавательных, личностных) в 6 лет преобладает личностное общение.

Анализ мотивов общения у детей старшего дошкольного возраста показывает, что их потребность в беседах на личные темы со взрослыми значительно больше, чем даже у младших школьников. Развитие мотивов общения обеспечивает им относительно глубокое и богатое знание о свойствах окружающих взрослых. Кроме того, общаясь со взрослыми, дети лучше узнают самих себя, так как они стремятся получить оценку себя и своей деятельности.

В общении со сверстниками, ведущими являются деловые мотивы, возникающие в совместной деятельности. Старшие дошкольники чувствительны к тому, в какой мере сверстники видят в них личность, но ещё далеко не все обладают способностью видеть личность в сверстнике. Развитие ориентации на других в решающей степени зависит от взрослого, который должен так организовать деятельность детей, чтобы у них появилась необходимость лучше узнать окружающих людей и себя. Для этого можно использовать сюжетно-ролевые игры, в которых дети изображают взаимоотношения между персонажами. Помимо этого, в процессе осуществления игры у детей формируется и целый ряд способов выполнения коллективной деятельности.

В соответствии с программами воспитания в детском саду, дети старшего дошкольного возраста учатся понимать задачу, которую ставят перед ними взрослые, овладевают некоторыми навыками и умениями её выполнения.

Именно в старшем дошкольном возрасте происходит очень быстрое развитие личностного общения, закладываются основы логического мышления, формируется внутренний план действий. Поэтому необходима специальная организация жизни и деятельности старших дошкольников. В этот период осуществляется подготовка детей к школе. Основная задача подготовки – в их общем развитии. Необходимо широко использовать дидактические игры, наглядное моделирование звукового состава слова и различных количественных отношений, побуждать детей к различным практическим действиям.

Народные игры – это яркое выражение народа в них играющего, отражение этноса в целом и истории его развития. Вместе с тем, на игры

можно посмотреть, и с точки зрения педагогики и психологии, как средства образования и воспитания. В дополнении ко всему, это и отличный способ укрепить свой дух, свое тело, развить процессы мышления, фантазерства, эмоциональную составляющую нашей жизни. Русский народ многие процессы своей жизнедеятельности отражал именно таким образом, через игру. Народные игры актуальны и интересны и в настоящее время, несмотря на то, что существует достаточно большое количество соблазнов в наш технократический век [5].

На основе исследований Капицы О.И., Науменко Г.М. народные игры условно можно разделить на виды: подвижные (спортивные) игры; обрядовые (календарные); по отношению к природе (природные); трудовые (бытовые); с ведущим (водящим); драматические (с элементами театрализованных действий).

К подвижным (спортивным) играм относятся игры соревновательного характера, включающие в себя бег, прыжки и развивающие силу, ловкость, быстроту, ориентировку в пространстве («Горелки», «Ловишки», «Прятки», «Звонари», «Бубен»).

Обрядовые (календарные) игры, это игры, которые имели связь с народным сельскохозяйственным календарём. К сожалению, многие из них уже давно утрачены. К ним относятся игры: «Кукушечка», «Ручеёк», «Гори, гори ясно», «Солнышко», «Кострома».

По отношению к природе. Русский народ всегда очень нежно, трепетно относился к природе, прославлял и берёг её. Эти игры не только воспитывают любовь и доброе отношение к окружающему миру, но и имеют познавательное значение: дети знакомятся с окружающей природой. Это игры: «Сорока», «У медведя во бору», «Заинька», «Паучок», «Ворон», «Олень».

Трудовые (бытовые) игры знакомят с историческим наследием русского народа, с повседневным трудом наших предков. («Горшок», «Каравай», «Я весёлая ткачиха, «Клубочек», «Баба сеяла горох», «Мельница»).

Игры с ведущим (водящим) – игры, где игрок выполняет какое-то действие или ведёт игру. («Звонари», «Отгадай, чей голосок», «Море волнуется», «Сижу на камушке»).

Игры – забавы – это игры, которые веселят, забавляют ребёнка и, в то же время, несут в себе какой – то познавательный и воспитательный элемент. К ним относятся игры «Сорока-сорока», «Ладушки», «Идёт коза рогатая», «По кочкам», «Баба сеяла горох».

Драматические (с элементами театрализованных действий) игры – это игры, которые требуют искусство «артиста», умение на время превратиться в какого - то героя игры и выполнять его действия («Заинька, выходи», «Волк-волчок», «Бабка Ёжка», «Идёт коза по лесу», «Дрёма») [3].

Так как все народные игры проводились по – разному, их, в свою очередь, можно, так же условно, разделить на 3 типа: хороводные или круговые. Это основная группа. («Заинька», «Каравай», «Ворон», «Пирог», «Паучок»); некруговые или «стенка на стенку». («Бояре», «В царя», «Плетень»); хороводы – шествия или выполнение разного вида движения: завитушки, змейка, рассыпная. («Хмель», «Ручеёк», «Вейся, капустка», «Улитка»).

Общая классификация народных подвижных игр: по возрасту (для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста); по содержанию; по тематике; по организации; по двигательному содержанию (игры с бегом, игры

имеющихся знаний и акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Компетентностный подход позволяет создать некую модель профессионала, востребованную обществом. Эта модель удовлетворит запросы личности, государства и стандартов образования.

Обучение в компетентностно-ориентированном образовании приобретает деятельностный характер, т.е. формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности студентов; организуется их совместная деятельность в группах; используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера; выстраивается индивидуальная образовательная траектория; в процессе обучения активно реализуются межпредметные связи; развиваются важнейшие профессиональные качества будущего специалиста: самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность [3]. Одной из главных характеристик выпускника педагогического вуза является его мобильность, способность самостоятельно приобретать знания, чутко реагируя на инновационные процессы в образовании. Поэтому акценты в подготовке студентов должны быть перенесены на процесс познания, эффективность и результативность которого зависит от активной преобразующей познавательной деятельности самого студента. Успешность достижения необходимого уровня компетентности выпускника при этом зависит не только от того, какие предметные знания усвоены им при обучении в вузе, но и от того, как эти знания усваивались: с опорой на внимание, запоминание или на развитие мышления студентов, с помощью репродуктивных или активных методов и форм обучения.

Выводы. Таким образом, в современных условиях подготовки будущих специалистов необходимо изучать потребности и запросы работодателя, т.е. тех общеобразовательных учреждений, в которые пойдут работать выпускники педагогического вуза, совершенствовать содержание, формы и методы организации педагогической практики студентов в школах, соотносить их с целями, задачами и миссией конкретного образовательного учреждения. Тесное сотрудничество, интеграция между образовательным учреждением (вузом) и работодателем (общеобразовательной школой) позволит не только вузам выпускать востребованных специалистов, но и работодателю предоставить им рабочее место, зная, что они обладают необходимыми ему компетенциями.

Литература:

1. Алексеева М. Б. Системное управление подготовкой профессионалов (методлогия и методы). – СПб., 1977. – 264 с.

2. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: Дис. к. пед. н. / Казанский гос. технол. университет. – Казань, 2005. – 186 с.

3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 105 с.

4. Тетюнина Е. Д. Научно-теоретическая компетенсность учителя и ее влияние на характер результатов обучения: Дис. к.пед. н. / Санкт-Петерб. гос. ун-т пед. маст. – СПб., 1999. – 224 с.

- адаптивная компетенция (способность предвидеть и превращать изменения в профессии, приспосабливаться к профессиональных контекстов, что меняются);

- концептуальная компетенция;

- интегративная компетенция (умение мыслить в логике профессии, расставлять приоритеты и решать проблемы в соответствующем профессиональном стиле и т.д.) [2].

Актуальность ключевых компетенций обусловлена и теми функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого человека. Это:

- формирование у человека способности обучаться и учиться;

- обеспечение выпускникам, будущим работникам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями;

- закрепление репрезентативности, а, следовательно, возрастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

Эти основные функции профессиональных компетенций закрепляют за ними статус основы образовательного процесса на всех уровнях системы непрерывного образования [3].

Определяющим средством формирования ключевых компетенций являются педагогические технологии (то есть вопрос стоит в плоскости не столько, чему учить, сколько как учить). Это побуждает нас к необходимости отбора педагогических технологий, релевантных рассматриваемым образовательным результатам.

В основе педагогической технологии лежат механизмы управления учебным процессом, обеспечивающим гарантированное получение запланированных образовательных результатов, проектирование и воспроизведение учебного цикла. Эти специфические черты педагогической технологии (диагностически поставленные цели, ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение целей, постоянная обратная связь в виде текущей и итоговой оценки промежуточных и конечных результатов, воспроизводимость обучающего цикла, т.е. его инвариантность относительно субъектов образовательного процесса) позволили определить критерии технологичности обучения как вида социального взаимодействия: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [4].

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания).

Компетентностный подход означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений, навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационного насыщенного пространства.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе

с прыжками, метание и т.д.); по образному содержанию (сюжетные и бессюжетные); по динамическим характеристикам (игры большой и малой подвижности, пригодные для проведения в ненастную погоду на ограниченной площадке, так же на улице. Все народные подвижные игры имеют правила).

Особую группу составляют игры-хороводы – это маленькие театрализованные представления, где Вы как будто переноситесь в иной мир, становитесь царевичем и царевной, серым зайкой или злым волком. Взаимоотношение – это отношение, идущее от людей к людям, “навстречу друг другу”. При этом, если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется “обратная связь”. Взаимоотношение у контактирующих сторон не всегда имеет одну и ту же модальность (один и тот же ток). У одного могут быть добрые, хорошие отношения к другому, а у другого к нему противоположные [5].

По отношению к детям взаимоотношения тоже проявляются. Они рождаются между детьми во время игры, совместной трудовой деятельности, на занятиях и т.д. Между детьми дошкольного возраста обнаруживается достаточно широкий диапазон взаимоотношений. Практика в детском саду показывает, отношения детей в группе детского сада не всегда складываются благополучно. Наряду с положительным характером контактов возникают и осложнения, которые иногда приводят к “выпадению” ребенка из коллектива. Конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствуют нормальному общению с ними и полноценному формированию личности ребенка. Связанное с нарушением общения отрицательное эмоциональное часто приводит к появлению неуверенности в себе, недоверчивости к людям, вплоть до элементов агрессивности в поведении.

Игра – наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций. Народная подвижная игра как один из ее видов является эффективным средством социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста народного фольклора и участия в игре, которая имеет коллективный характер, что и создает благоприятные условия для развития чувства партнерства и освоения способов позитивного взаимодействия. В народной подвижной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроя. Наконец, народная подвижная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка.

В дошкольные годы, особенно в 5-6 летнем возрасте, идет интенсивный процесс становления самосознания. Важный компонент развития – осознание себя как представителя определенного пола. Усвоение образцов поведения, соответствующих полу, неотъемлемой частью входит в общий процесс социализации дошкольника. Он осуществляется не только через семью, но и через сверстников и их деятельность [6].

Группа детского сада – это, по существу, первое детское общество, возникающее на основе народной подвижной игры, где имеются благоприятные условия для формирования качеств общественности, начал коллективизма. Воспитательное влияние народной подвижной игры на дошкольника обуславливается как исключительной значимостью общества сверстников, так и эмоциональной притягательностью. Потребность всегда

участвовать в совместной деятельности со сверстниками растет от младшего дошкольного возраста к старшему. И если ребята не принимают своего товарища в игру, исключают из игры в случае нарушения правил – это действенная воспитательная мера детского общества по отношению к своему сверстнику.

Выводы. Именно в дошкольном периоде находятся истоки формирования личности человека. Группа сверстников для большинства детей является первой организованной малой группой, в которой начинают складываться у ребенка его первые отношения со сверстниками и одновременно определяются первые контуры детского коллектива, поэтому важнейшей задачей является формирование взаимоотношений дошкольников. Для этого необходимо глубокое знание возрастных и индивидуальных особенностей детей, среды, в которой воспитывается каждый из них, места ребенка в системе взаимоотношений с окружающими [2].

Особенность народной подвижной игры заключается в том, что она широко доступна детям самого разного возраста, и выражается в самостоятельности и относительной свободе действий, сочетающихся с выполнением добровольно принятых или установленных условностей при подчинении личных интересов общим, связана с ярким проявлением эмоций. В народных подвижных играх формируются взаимоотношения, развиваются и совершенствуются жизненно важные моральные качества ребенка.

Таким образом, приобщение ребёнка к народной игре начинается с детства, где закладываются основные понятия, примеры поведения и общения.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 2003. – С. 54.
2. Дубина Л. В. Развитие у детей коммуникативных способностей. Дошкольное воспитание / Л. В. Дубина. – М., 2005, № 10, - С. 26-36.
3. Клименкова О. И. Игра как азбука общения. Дошкольное воспитание / О. И. Клименкова. – М., 2002, № 4, - С. 7-14.
4. Петерс В. А. Психология и педагогика / В. А. Петерс. – М.: Велби, Проспект, 2005. - С.88.
5. Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры для дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / М. Ф. Литвинова. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 368 с.
6. Смирнова Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

Изложение основного материала статьи. Современные работодатели из большинства стран не имеют претензий к уровню технических знаний выпускников ВУЗОВ, однако они часто отмечают как недостаток современного образования неуверенность выпускников, недостаток опыта при интеграции и применении знаний в процессе принятия решений. Отметим, что согласно статистике большинство людей принимает в течение дня около 1000 решений, большинство из которых тривиальны и лишь некоторые - весьма важные [1]. Становится очевидным, что чем больше компания, основанная на знаниях, тем более уязвимым становится ее положение, потому что все большая часть ценностей компании будет „идти домой" в конце рабочего дня [2].

В связи с этим пересмотр содержания образования, его обновления должны быть направлены сегодня на качественно другой характер результатов обучения: повышение функциональной и общекультурной компетентности, формирования познавательной самостоятельности [4]. Компетентностный подход следует рассматривать как методологическую основу обеспечения целей, содержания и качества высшего образования. Это одно из направлений исследований педагогики высшей школы.

Специалисты (А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.В.Хуторской и др.) отмечают, что компетентность педагога является комплексной характеристикой личности; включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения, опыт, практика), но и ее мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие. Ориентиром для профессионально-личностного становления будущих педагогов служит комплекс профессиональных и личностных качеств, характеризующих современного учителя: ярко выраженная гуманистическая позиция по отношению к детям, интеллигентность, духовная культура; высокий профессионализм, педагогическое творчество, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему. Личностно-профессиональный потенциал педагога раскрывается в условиях духовно-нравственного самообогащения, творческой самореализации и самоутверждения себя в жизни и профессии [1].

Компетентностный подход к образованию ориентирован на внутреннее изменение ценностных, потребностных, мотивационных структур личности, ее интересов, установок, позиций, личностных смыслов в овладении знаниями, умениями, способами деятельности. Актуализируя личностные смыслы и ценности образования, компетентностный подход обеспечивает приоритет в сознании обучающегося личностных целей и смыслов, одновременно выводя на более высокий уровень социальные ценности и социальные смыслы овладения системой компетентностей.

Некоторые зарубежные исследователи (Г. Хайгерти, А. Мейхью и др.) рассматривают любого профессионала как носителя шести типов профессиональных компетенций, которые совокупно составляют ядро (инвариант) профессиональной квалификации. Это:

- технические компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- контекстуальный компетенция (владение социальным контекстом, в котором существует профессия);

3. Леонард Д., Лаут Ф. Ребефинг – наука о наслаждении всей вашей жизнью // Психосоматика. Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченок – М.: АСТ; Мн.: Харвест, – С. 451-498.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 278 с.

5. Митина Л. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепции, технология // Народное образование. – 1998. – №9-10. – С. 167-170.

6. Психология здоровья / Под ред. Г.С.Никонова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

7. Самоукина Н. Карьера без стресса. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

8. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization causes personal stress and what to do about in. — San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

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)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК КАК ПРИОРИТЕТ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентностный подход, будущий педагог, высшее образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of the competence approach in the process of professional preparation of future teachers.

Keywords: competence approach, future educator, higher education.

Введение. Необходимость трансформации образовательных систем обусловлена потребностью стран в снятии препятствий для свободного перемещения товаров, людей, услуг в европейском и мировом пространстве. Это, соответственно, неизбежно требует формирования у граждан навыков перехода от жизни в локальном (региональном, национальном) среде к жизни и сотрудничества в глобальном пространстве. В этих условиях на ведущие позиции будут выходить страны, которые смогут постигать искусство быстрых трансформационных изменений.

Постоянное пополнение и обновление знаний является необходимым условием высокой квалификации и компетентности кадров. Система подготовки кадров должна учитывать те условия, в которых будет жить и работать будущий специалист. Изменения, которые входят в нашу жизнь, должны быть сигналом и для соответствующей адаптации системы обучения и тренинга людей.

Формулировка цели статьи: теоретический анализ понятия «компетентностный подход» будущих педагогов.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Бузинская Яна Михайловна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(г. Евпатория)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме образования будущих педагогов по вопросам сохранения и укрепления здоровья, расширения их профессионального кругозора в этой области, формирование позитивного отношения к собственному здоровью, а также главные направления в подготовке педагога к ведению образовательной деятельности в здоровьесберегающем режиме.

Ключевые слова: педагог, образование, формирование компетентности здоровьесбережения.

Annotation. The article is devoted to the education of future teachers on the issues of preserving and strengthening health, increasing their professional knowledge in this area, the formation of positive attitude towards their own health, as well as the main directions in the preparation of the teacher to conduct educational activity in zdorovesberegayuschie mode.

Keywords: teacher education, the formation of the competence of health protection.

Введение. В иерархии факторов активной жизнедеятельности, творческого потенциала и самореализации педагога важное место принадлежит его профессиональному здоровью. Под профессиональным здоровьем в психолого-педагогической науке понимают способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания педагогической деятельности. Профессиональное здоровье педагога сказывается на здоровье его учеников и на результатах всей учебно-воспитательной работы.

Среди составляющих ключевых компетентностей, имеющих отношение к проблеме сохранения и укрепления здоровья специалиста, ученые выделяют: компетентность здоровьесбережения; способность противостоять профессиональным деформациям как составляющим личностной компетентности; способность к индивидуальному самосохранению; способность к сохранению и укреплению профессионального здоровья и т.п.

Формулировка цели статьи: теоретический анализ проблемы образования будущих педагогов по вопросам сохранения и укрепления здоровья.

Изложение основного материала статьи. Компетентность здоровьесбережения рассматривается как основа бытия человека, где

основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности личности [1]. Компетентность здоровьесбережения педагога - это характеристики, особенности, которые направлены на сохранение физического, психического, социального, духовного здоровья - своего и окружающих, а также содействие сохранению, укреплению здоровья учащихся на уроках и во внеурочной деятельности [8].

Учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. Это объясняется тем, что труд педагога относится к разряду сложных, стрессогенных, наиболее напряженных в психологическом плане, таких, что требуют от человека больших резервов самообладания и саморегуляции. Именно у учителей очень высокий риск психических и соматических реакций на напряженные ситуации на работе. В настоящее время в Международной классификации болезней даже обнаружено определенное состояние - „профессиональный стресс". Одно из последствий длительного профессионального стресса - синдром эмоционального выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения специалиста.

В современной психолого-педагогической литературе большое количество исследований посвящено изучению сущностных аспектов, факторов возникновения профессионального стресса, профессиональной дезадаптации, синдрома эмоционального сгорания, борьбы со стрессом, путей устранения синдрома эмоционального сгорания (Г. Зайцев, Л. Карамушка, С. Максименко, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Рутман, Л. Смик, Т.Форманюк, В.Шепель и др.). Значительно большего внимания требуют исследования, касающиеся разработки превентивных мер и путей сохранения и укрепления профессионального здоровья педагога, формирование его компетентности здоровьесбережения, повышения стрессоустойчивости будущего специалиста, методов гармонизации его внутреннего мира.

Будущие педагоги должны осознать, что их здоровье может быть сохранено только благодаря упорной работе над собой, привычкой к самодисциплине и самоограничениям. Полезно построить собственную программу сохранения профессионального здоровья, защиты от профессионального стресса. Объем такой работы зависит от особенностей каждого конкретного студента. В научной литературе по проблемам ортобиоза предлагаются ряд ежедневных мероприятий по сохранению и укреплению здоровья: релаксация как путь к психическому здоровью (аутотренинг, медитация, смехотерапия, цветотерапия, аромотерапия, йога, творческие попытки самовыражения и т.д.); рекреация как путь физического здоровья (гимнастика, дыхательные упражнения и т.д.); катарсис как путь к духовному здоровью (общение с искусством, маленькими детьми, близкими, домашними животными, альтруистическая помощь нуждающимся и т.п.).

Чтобы поставить надежный заслон стрессам, педагог должен уметь перевести свою энергию в другую форму деятельности, заняться чем-нибудь другим, что даст возможность снять эмоциональное напряжение, ведь основой стресостойкой жизненной стратегии педагога является поисковая активность, которая проявляется в социально принятых формах. До того времени, пока педагоги со всех сил стремятся к желанной цели, они вполне защищены от стресса. Как только специалист достигает определенных результатов, успокаивается, наслаждаясь достигнутым, это сразу сказывается на

дальнейших результатах. Психика отказывается демонстрировать свой потенциал, прежде чем учитель ее определенным образом не подготовит [3].

Одним из важных факторов сохранения и повышения стрессоустойчивости педагога является позитивное социальное окружение (семья, друзья, коллеги). Поэтому внимание будущих специалистов мы акцентируем на том, что не стоит „самоизолироваться" от педагогического коллектива. Но абсолютно погружаться в реальность, где есть только коллеги, также нежелательно. Необходимо расширять тот профессиональный круг, в котором должны быть не только педагоги школы. Не второстепенную роль в этом плане играет участие в неформальных профессиональных встречах, конференциях, общение с людьми других профессий.

Педагогу стоит серьезно задуматься над тем, какие моменты в работе помогают снять напряжение и стараться каждый день немного времени отводить на занятия, которые приносят удовольствие и радость. Только так можно достойно противостоять стрессу.

Основными методами педагогической практики здоровьесбережения могут также стать методы выявления, анализа и формирования ценностных ориентаций. Использование интерактивных форм обучения: ролевые игры, мозговой штурм, дискуссии позволяет формировать личное отношение учащегося к данной проблеме, выработать навык собственной защиты в критических ситуациях, самостоятельно принимать решение и быть ответственным за выбор здорового образа жизни [4].

Педагог способен выступать активным и ответственным субъектом профессиональной деятельности, способен к саморазвитию и творческому карьерному росту. Такому специалисту профессиональное долголетие гарантировано, ведь у него появляется способность к самообновлению, экспериментированию, нового взгляда на свою личность. Такой педагог заботиться о сохранении и укреплении здоровья учащихся, потому что он сосредоточит внимание на потребностях ребенка, его самоценности; будет чутким к его внутреннему миру; уметь создавать на уроке атмосферу толерантности, условия для эмоционального благополучия, комфорта, защищенности ученика, условия для его саморазвития и самоутверждения; внедрять в практику работы школы идеи педагогики успеха и оптимизма.

Выводы. Таким образом, формирования компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов является на сегодняшний день актуальной проблемой, решение которой находится в пространстве проектирования учебно-воспитательного процесса, гармонично сочетающего в себе реализацию требований, предъявляемых итогами модернизации всей системы высшего профессионального образования с разработкой и внедрением инновационных авторских программ по формированию здорового образа будущих педагогов и научно-педагогических работников в образовательною среду конкретного вуза.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая (http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm).

2. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.