Научное издание

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

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

9 772311 130004

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 06.11.2015. Подписано к печати 04.11.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

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

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
49 (1)

Ялта
2015

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 4 ноября 2015 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 49. – Ч. 1. – 440 с.

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

Рецензенты:

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

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

Ерина И. А. **ГРУППОВЫЕ ОСОБЕННОСИ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ НОВОГО РУКОВОДСТВА** **368**

Кравченко А. В. **СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА** **377**

Кузьмина Р. И. **СКЛОННОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА** **383**

Молчанова О. А. **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ** **399**

Петрученя Т. Е. **КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ «САМОРЕАЛИЗАЦИЯ - САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ» ЛИЧНОСТИ** **405**

Печерская А. А. **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ** **412**

Рудакова О. А. **«КРИЗИС» КАК ОСНОВНОЙ ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ** **418**

Яценко Т. С. **ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПА ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ГЛУБИННОМ ПОЗНАНИИ ПСИХИКИ** **424**

Хрулёва А. А. **ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ** **311**

Шарипова Э. Р. **СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ** **317**

Шувалова И. Н. **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЯ» И «КАЧЕСТВА ЖИЗНИ» СТУДЕНТАМИ С ОБЫЧНЫМИ И С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ** **323**

Шушара Т. В. **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА СВЯТОГ ВЛАДИМИРА НА ТЕРРИТОРИИ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ** **330**

Юртаева О. А. **РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ** **335**

Якса Н. В. **ПРОДУКТИВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ А.С. МАКАРЕНКО** **341**

ПСИХОЛОГИЯ

Вакарев Е. С. **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ** **347**

Григорьев Г. П. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП ЛИЧНОСТИ И ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО** **355**

Педагогика

УДК 372.882.512.
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой педагогики Абибуллаева Энисе Эдемовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФЕНОМЕНА «ОБРАЗОВАНИЕ КРЫМСКИХ ТАТАР», «ОБРАЗОВАНИЕ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ», «СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР», «ОБУЧЕНИЕ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ И ИЗУЧЕНИЕ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЯЗЫКА»

Аннотация В статье рассматриваются ключевые понятия, раскрывающие сущность образования крымских татар и образования на крымскотатарском языке.

Ключевые слова: образование крымских татар, образование на крымскотатарском языке, система образования крымских татар, обучение на крымскотатарском языке, изучение крымскотатарского языка.

Annotation. This article discusses key concepts, revealing the essence of education of the Crimean Tatars and education in the Crimean Tatar language.

Keywords: education of the Crimean Tatars, education in the Crimean Tatar language, the education system of the Crimean Tatars, education in the Crimean Tatar language and learning Crimean Tatar language.

Постановка проблемы: Изучение проблемы становления и развития образования крымских татар с середины XX до начала XXI века невозможно без раскрытия основных категорий, таких как «образование крымских татар», «образование на крымскотатарском языке», «система образования» «система образования крымских татар».

Анализ энциклопедической, педагогической, справочной литературы показал, что на сегодняшний день нет определения понятия «образование крымских татар». Поэтому рассмотрим понятия «образование», «крымские татары» и сформулируем понятие «образование крымских татар».

Цель статьи: обосновать и раскрыть содержание понятий «образование крымских татар», «образование на крымскотатарском языке», «система образования» и «система образования крымских татар».

Основное содержание: Понятие «образование» как категория педагогики рассматривается: в «Российской педагогической энциклопедии образования» как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества» [1, с. 62]:

- в педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова образование трактуется как «процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней» [2, с.92];

- в украинском педагогическом словаре под образование понимают «духовный облик человека, который формируется под влиянием нравственных,

духовных ценностей, культурного окружения, а также процесс воспитания, самовоспитания, шлифования т.е. формирования» [3, с. 241];

- на XX заседании ЮНЕСКО была принята следущая формулировка понятия образование – «процесс и результат сформированных способностей и поведения личности, при которой она (личность) достигает социальной зрелости и индивидуального роста [там же, с. 241].

В педагогической литературе, в частности педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова образование рассматривается как система, процесс, результат, специально организованная в обществе система, а также формирование образа мыслей, действий человека в обществе. Рассмотрим эти понятия:

1) образование - процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов). Образование получают в основном в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако все возрастающую роль играет и самообразование, т. е. приобретение системы знаний самостоятельно;

2) образование - специально организованная в обществе система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека;

3) образование - процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом;

4) образование - многообразная личностно ориентированная деятельность, обеспечивающая самоопределение, саморазвитие и самореализацию человека в динамичнойсоциокультурной среде; становление, развитие, рост самой личности как таковой;

5) образование - формирование образа мыслей, действий человека в обществе; создание человека в соответствии с его качеством, мерой, сущностью, раскрываемой в каждый конкретный исторический отрезок до определенного уровня [2, с. 92-93].

Вышеперечисленные трактовки, раскрывающие сущность дефиниции «образование» будут взяты за основу нашего исследования.

Рассмотрим следующую дефиницию - «крымские татары». В научных словарях и энциклопедиях есть несколько подходов трактовки понятия «крымские татары». В частности, в истории «крымские татары» - это:

- Крымские татары или, как их еще называют крымцы, были сформированы как этнос на Крымском полуострове, при этом ставши потомками разных народов, которые переселялись сюда. Основными такими народами были: тавры, скифы, киммерийцы, сарматы, греки, аланы, готы, гунны, римляне, хазары, половцы, печенеги, монголо-татары [4].

В крымскотатарской энциклопедии профессор Р. Музафаров рассматривает крымских татар как: «народ исконно проживавший в Крыму, а так же в местах депортации Узбекистане, Таджикистане, в эмиграции – Болгарии, Турции, Румынии и т.д. Основу антропологического типа

Саттарова М. С. — **ОБ УЧЕБНИКАХ ПО КРЫМСКОТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ И ЧТЕНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX В. – НАЧАЛО XXI В.)** **256**

Скорик К. Г. — **УЧЕБНАЯ ИГРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ** **262**

Собко Ю. А.
Ганыш Б. В. — **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОДУЛЯ «ШКОЛА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ» ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ МОДУЛЬНО-БЛОЧНОЙ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ** **269**

Трофименко А. С. — **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА** **279**

Трофименко А. С. — **ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ ЭСТОНЦЕВ В КРЫМУ** **286**

Усеинова Л. Ю.
Хаялиева С. З. — **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ** **292**

Фурсенко Т. Ф. — **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА МОЛОДЁЖИ** **298**

Харабаджах М. Н. — **ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ** **306**

Матюхина Н. С. **РЕЛЕВАНТНОЕ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** **190**

Миронцева С. С. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ** **198**

Мокренцова Л. В. **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА** **201**

Овчинникова М. В. **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РАБОТЕ НАД ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ (МЕТОД ОЦЕНКИ)** **208**

Охота Д. А. **СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ** **216**

Петровичева К. А. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ** **223**

Разбеглова Т. П.
Мирошников О. А. **ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ** **229**

Рамазанова Э. А. **ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** **235**

Редькина Л. И. **ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАКСИМА ГРЕКА** **240**

Рудая Т. Я. **О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЁЛКЕ ОКТЯБРЬСКОЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ** **245**

крымскссоставляют переднеазиатская раса, с определенной монголоидной примесью. Верующие крымские татары – мусульмане-сунниты» [5, с. 379.]

Российский учёный В. Возгрин датировал "начало" складывания крымско-татарского народа первой третью XIII в.

По мнению Меметова А., Мусаева К. крымские татары на полуострове проживали с древнейших времён, со времён их предков, послуживших основой формирования будущей нации: скифов и готов, гуннов и хазар, булгар, печенегов и кыпчаков [6, с.5]

Этнология трактует понятие «крымские татары» как:

- «Татары крымские состояли из трёх субэтнических групп: степных татар (ногайские татары), предгорных татар (тат или татлар), южнобережных татар (ялыбойлю); иногда выделяется субэтническая группа потомков ногаев (ногай, ногайлар), смешавшихся со степными татарами и сформировались в результате слияния мигрировавшего в Крым преимущественно кочевого тюркоязычного населения и обитавших здесь оседлых жителей горных и прибрежных частей полуострова (тавров, киммерийцев, аланов и др.)» [7];

- по мнению профессора кафедры археологии и этнологии Одесского Национального университета им. И. И. Мечникова Андрей Шабашова крымские татары это «тот народ, который представляет собой в новейшей истории уникальный опыт сохранения культуры в условиях переселения и длительного проживания рядом с представителями других национальностей [8].

На основании определения «образование» и «крымские татары» сформулируем понятие «образование крымских татар» под которым понимается специально организованная в обществе система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека на государственном или родном языке:

1) образование на крымскотатарском языке - процесс и результат усвоения определенной системы знаний на крымскотатарском языке, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов). Образование на родном языке обучающиеся получают в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Возрастающую роль в образовании на родном языке играет семья и самообразование;

2) образование на крымскотатарском языке - процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками на родном языке в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом;

3) образование на крымскотатарском языке - многообразная личностно-ориентированная деятельность, обеспечивающая самоопределение, саморазвитие и самореализацию человека в динамичной социокультурной среде; становление, развитие, рост самой личности как таковой;

4) образование на крымскотатарском языке - формирование образа мыслей, отражающие ментальные особенности личности, действий человека в обществе на основе традиций; создание человека в соответствии с его качеством, мерой, сущностью, раскрываемой в каждый конкретный исторический отрезок до определенного уровня.

Образование рассматривается так же как характеристика уровня образования индивида. Развитие образования на крымскотатарском языке

изучается нами как подсистема системы образования Республики Крым, которая повторяет в своем развитии общие тенденции и ориентиры всей системы и в тоже время обладает в силу своей региональности особыми свойствами.

Система образования на крымскотатарском языке - создание и развитие систем национальных образовательных учреждений, форм управления этой системой в рамках государственной системы образования, методов организации учебно-воспитательной работы, содержания обучения, экономического и социального положения учителей национальных школ и самих национальных учебных заведений.

Категория «изучение крымскотатарского языка» и «обучение на крымскотатарском языке» так же нуждается в конкретизации.

В частности, в педагогике «обучение» это:

в широком смысле - совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на усвоение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры, способов действия с ними;

в узком смысле, - совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний [2].

Целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками, развивает личностные качества [9].

Совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание.

А.В. Хуторской рассматривает обучение как образовательное явление в результате функционирования различных систем, состоящих из взаимосвязанных элементов, например:

- ученик-учитель – их совместная деятельность;
- ученик-окружающий мир - их взаимопроникновение;
- цели-принципы-содержание-формы-методы–средства обучения [10, с. 91]. Формилировка В.А. Хуторского взята за основу нашего исследования.

Рассмотрим сущность дефиниции «крымскотатарский язык». В крымскотатарской энциклопедии профессор Р. Музафаров относит крымскотатарский язык «к числу древних старописьменных языков. Древнейшие письменные памятники относятся в 13-14 в.в. Письменность до 1929 года была на основе арабской графики, с 1929 до 1938 года - на латинской графике, а с 1938 года – на кириллице. Крымскотатарский язык распадается на 3 диалекта: степной (северный), средний и южнобережный, относящихся к числу кыпчакско-ногайскому, кыпчакско-половецкому и огузскому типу тюркских языков. В основу современного крымскотатаского языка лёг средний диалект (орта ёлакъ – буквально средняя полоса)» [5,с. 398- 399].

«Крымскотатарский язык представляет собой язык древних коренных жителей Крымского полуострова. Это язык крымских татар, относится к тюркским языкам, входящим в алтайскую семью языков [6, с. 4].

На основании анализа представленных понятий можно выделить сущностные характеристики понятия «изучение крымскотатарского языка» и «обучение на крымскотатарском языке»:

Калетинец Л. Н. — **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ОУ - ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** **132**

Коник О. Г. — **ЭФФЕКТИВНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ СПОСОБЫ И МЕТОДЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ** **143**

Лобачева Н. А. — **ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РЕЧИ КРЫМСКИХ ШКОЛЬНИКОВ** **150**

Лопашова Ю. А. — **СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ** **157**

Майборода А. А.
Чемезова Е. Р. — **METHODS OF STUDYING ANGLO-SAXON EPIC POEM "BEOWULF" IN THE COURSE OF THE HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE AND THE HISTORY OF ENGLISH LITERATURE** **163**

Малько Н. В. — **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЦИОНАЛЬНО - КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ** **170**

Малько Н. В. — **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **178**

Маслиева Е. С. — **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕМАТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ФОРМЕ СЦЕНАРНОЙ ИГРЫ** **184**

Горбунова Н. В.	**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**	**55**
Горбунова Н. В. Кабанова В. Н.	**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**65**
Городова А. Н.	**МНОГОНАЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЕДИНСТВА ЦЕЛЕЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ФГОС**	**70**
Джафарова О. С.	**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**77**
Дроган И. Г.	**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ**	**85**
Дронова О. В.	**НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ЭТНОКУЛЬТУРЫ КРЫМА**	**95**
Жеребкин М. В.	**ВЗГЛЯД НА ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОСИИ В КРЫМУ**	**104**
Журавлева О. И.	**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ**	**115**
Игнатова О. И.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**	**125**

Изучение языка является ведущим компонентом в системе образования Крыма. В современной практике Республике Крым предусмотрено изучение русского, украинского, крымскотатарского, армянского, болгарского, немецкого, греческого языков. Организовано образование на 3-х языках-русском, крымскотатарском, украинском.

Под изучение языка в системе образования понимается – изучение языка и обучение связной речи. Основные задачи: изучение основ науки о языке, развитие речи учащихся, формирование орфографических и пунктуационных навыков.

Изучение крымскотатарского языка предполагает наличие данной дисциплины в учебном плане, в результате чего обучающие получили бы право на изучение родного языка, формирование орфографических и пунктуационных навыков, развитие устной и письменной речи.

В широком смысле «совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на усвоение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры крымских татар;

в узком смысле, - совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний на крымскотатарском языке.

Обучение на крымскотатарском языке это:

- специально организованный, двусторонний процесс деятельности учителя и ученика, направленный на формирование знаний, умений и навыков на крымскотатарском языке по различным дисциплинам;
- ученик-окружающий мир - их взаимопроникновение;
- цели-принципы-содержание-формы-методы–средства обучения на крымскотатарском языке.

Выводы. Рассмотрев содержание основных категорий дидактики «образование», «обучение», «изучение» определили сущность понятий «образование крымских татар», «образование на крымскотатарском языке» и «система образования крымских татар», «обучение на крымскотатарском языке и изучение крымскотатарского языка».

Литература:

1. Образование // Российская педагогическая энциклопедия.– М., 1993.– Т. 2. – С.62.
2. Педагогический словарь.- Под редакцией Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Просвещение, 2003. – 220 с.
3. Гончаренко С. Украинский педагогический словарь. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Крымские татары // http://cidct.org.ua/etnicheskaya-istoriya-kryimskih-tatar.
5. Музафаров Р. Крымскотатарская энциклопедия. – Симферополь: Ватан, 1993. – 425 с.
6. Меметов А., Мусаев К. Крымтатарский язык. Ч.1. Общие сведения о языке. Ч. 2 Морфология. Учебное пособие. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2003. – 288 с.
7. Татары крымские //http://etnolog.ru/people.php
8. Кто есть крымские татары? //http://cidct.org.ua/kto-est-kryimskie-tataryi
9. Русинова Л. П. Учебное пособие ««Педагогический словарь по темам»». - Сарапул, 2010. – 376 с.

10. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.

Педагогика

УДК: 372.8:862

магистрант Аблаев Дилявер Назимович
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В ОВОЩНОВСКОЙ ШКОЛЕ ДЖАНКОЙСКОГО РАЙОНА

Аннотация. Статья посвящена анализу практики использования метода проектов на уроках технологии в Овощновской школе Джанкойского района. Автор приходит к выводу о том, что данный метод обучения позволяет интегрировать знания и умения учащихся, активизирует их творческое мышление и способствует развитию уровня самостоятельности школьников при выполнении заданий.

Ключевые слова: активные методы обучения, метод творческих проектов, технология.

Annotation. The article is devoted to the analysis of practice of using the method of projects at technology lessons at Ovoshchnovsky School of the district Dzhankoy. The author comes to a conclusion that this method of training allows to integrate knowledge and abilities of pupils, to activate their creative thinking and promotes development the level of pupils' independence in performing tasks.

Keywords: active methods of training, method of creative projects, technologies.

Постановка проблемы. Одним из приоритетных направлений в современной педагогике является развитие технического творчества школьников. Одним из разновидностей активных методов обучения является метод проектов. В современной педагогике проектная деятельность используется вместе с традиционным предметным систематическим обучением как компонент системы продуктивного образования [1]. Так, минимум содержания образовательной области «Технология» как обязательный элемент предусматривает модуль в каждом классе «Творческая, проектная деятельность». В рабочей программе на выполнение проектов выделено до 25% учебного времени. Использование метода проектов позволяет эффективно активизировать и использовать на практике знания, полученные не только на уроках технологии, но и других школьных предметах на разных этапах обучения. Соответствующий раздел по учебному плану может даваться в конце каждого года обучения. Однако учебный план может быть построен с введением творческой, проектной деятельности в учебный процесс с начала или с середины учебного года. При определении тематики учебных проектов следует руководствоваться содержанием обучения в данном классе. При этом педагог должен учитывать посильность объекта труда для школьников соответствующего возраста, а также его общественную или личную ценность.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абибуллаева Э. Э. **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФЕНОМЕНА «ОБРАЗОВАНИЕ КРЫМСКИХ ТАТАР», «ОБРАЗОВАНИЕ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ», «СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР», «ОБУЧЕНИЕ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ И ИЗУЧЕНИЕ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЯЗЫКА» 3

Аблаев Д. Н. **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В ОВОЩНОВСКОЙ ШКОЛЕ ДЖАНКОЙСКОГО РАЙОНА** 8

Алиева З. **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КРЫМСКОТАТАРСКОГО НАРОДА В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.** 14

Андрусёва И. В. **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ** 21

Бабаджан А. А. **САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАРАИМСКОЙ РЕЛИГИИ** 28

Бекиров С. Н. **ПОНЯТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ** 34

Везетиу Е. В. **СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ** 39

Вовк Е. В. **ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** 44

Гавриш А. И. **УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО -ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ** 49

сопричастность к *акту поведения*. Последнее предопределяет специфичность средств познания, учитывающих отсутствие прямолинейного доступа к «иной» сфере. Поэтому особо важно понимать архетипическую сущность символических способов выражения и, содержащих маскировку скрытых смыслов психики. Это объясняет необходимость использования нами метафорических, визуализированных средств самопрезентации участников групп АСПП (рисунки, лепка и др.). Самопрезентанты играют роль посредников в глубинном познании и они могут быть или изготовлены собственноручно или выбраны из предложенных психологом. Важным предостережением есть то, что познание психики не может быть обеспечено только внешне обективированными средствами самопрезентации: самопрезентант приобретает необходимую функциональность лишь в процессе его «оживления» – эмотивного наполнения в диалогическом взаимодействии в системе психолог–респондент (П.↔Р.). Диалог П. с Р. должен задавать эмотивно-побудительный импульс непроизвольного поведения. *Ведущим инструментом психолога при этом является вопрос*, способный предопределять динамику диагностико-коррекционного процесса в *согласовании с импликативным порядком психики*.

Выше представленный материал убеждает, что глубинное познание предполагает вовлеченность в него как респондента, так и психолога. Этап достижения оптимального практического результата открывает потенциал (как и новый этап) в глубинном познании психики, путем обработки стенографического материала. Феноменологический процесс АСПП имеет четкие приоритеты в ориентации его участников на выявление личностных проблем в собственно коррекционных целях.

Многолетний опыт проведения глубинной коррекции доказывает, что высокость статуса психологической науки состоит в ее способности к диалогу с природой психики конкретного человека, в возможностях приближения к объективным, хотя и тонко индивидуализированным, параметрам, в их неповторимости, что сформировались под эгидой величия универсальности законов психики и Вселенной!

Литература:

1. Андрущенко В. П., Яценко Т. С. Філософсько-психологічні проблеми методології пізнання психіки [Текст] / В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко // Психологія і суспільство: укр. теор.-методол. соціогуманіт. часопис. – 2012. – №. 3. – С. 3–77.

2. Кирьянов Д. Дополнительность и проблемы современного диалога науки и богословия [Электронный ресурс]: http://www.bogoslov.ru/text/255941.html

3. Шерозия А. Е. Диалектика, принцип дополнительности и проблема познания психологической целостности: к неклассически ориентированной стратегии научного эксперимента в психологии / А. Е. Шерозия // Бессознательное: в 4 т. / [под ред.: Ф. В. Бассина, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия]. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 751–788.

4. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – С. 34.

5. Яценко, Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: дис. … доктора психол. наук: 19.00.07 / Т. С. Яценко. – К., 1989. – 432 с.

Анализ литературы. Актуальность использования метода творческих проектов на уроках технологии в школе очевидна. Об этом свидетельствует появление в последние несколько лет публикаций, учебных и методических пособий, курсовых, дипломных и диссертационных работ. В числе активно используемых материалов учебное пособие «Педагогическое проектирование» И.А. Колесниковой [2], пособие для учителя «Метод проектов в технологическом образовании школьников» [2], «Проектная методика в профильном обучении» исследователей Н.А. Солоповой, Н.В. Шельповой [4] и др.

Цель статьи – определить влияние метода проектов на повышение эффективности занятий по дисциплине «Технология».

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих **задач:**

1) изучить сущность метода проектов;
2) рассмотреть значение метода проектов в школьном образовании;
3) определить актуальность и необходимость итогов обучения по данному методу в жизни и быту школьников;
4) выявить сложности этого метода и пути их решения для учащихся.

Изложение основного материала. Активное обучение – представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления учебным процессом в целом.

Одним из активных методов обучения является метод проектов – это такая организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий – проектов.

Метод проектов возник в начале прошлого века в США и назывался также методом проблем. Этот метод связывался с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. «Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, *знакомая и значимая для ребенка*, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести» [Полат, с. 2].

Ученые определили, что роль учителя заключается в помощи при выборе источников информации и направлении мысли учеников в нужном направлении работы. В свою очередь ученики-авторы проектов должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности [Полат, с. 11].

По мнению ученых, проект – это «шесть П»: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация, портфолио (папка, в которой собраны все рабочие материалы) [5].

Метод проектов тесно взаимодействует с проблемно-поисковыми, теоретическими и экспериментальными методами, гибкими методами мотивации, методами дифференцированного, вплоть до индивидуального, обучения, ролевыми и управленческими играми, современными дидактическими и техническими средствами. Метод проекта может активно использоваться в ходе интегративных (бинарных) уроков, внеклассной работы.

Ученикам-авторам проектов следует помнить, что цель любого проекта – создание нового, эффективного, конкурентоспособного и экологического изделия, которое может быть использовано в быту. Работа над проектом состоит из нескольких этапов. «Учащийся, пробуя и ошибаясь и вновь находя правильный путь в поиске, пропускает через себя все, что пригодится в дальнейшей деятельности. Он сам разделяет ответственность (ранее лежавшую только на учителе) за собственное развитие, уровень подготовки к самостоятельной деятельности. Школьнику предоставляются возможности испытать себя в разных сферах, выявить что-то более близкое и интересное для себя и сконцентрировать на этом свои силы, способности, возможности» [Скандарова, с.48].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве и развитие критического мышления. «Метод проектов всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей» [7, с. 140]. В соответствии с требованиями социального и научно-технического прогресса, творческие проекты по изготовлению изделий, пользующихся спросом, требуют знаний и умений предпринимательской деятельности. Это меняет не только содержание, но и методы обучения, вырабатывающие у учащихся качества личности, которые позволяли бы адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. «Так, при выполнении своего творческого проекта, учащиеся выполняют экономический расчёт, в котором отражают финансовые затраты на изготовление изделия, затраты времени, возможность массового производства, продажную цену и т.д. [Томина].

Весь план проектной деятельности школьников должен соответствовать их возрасту, интересам и предрасположенностям. От этого зависит выбор темы проекта и ход его реализации.

В работе над проектами выполняются и осваиваются конкретные трудовые действия, решаются разнообразные конструкторские, технологические задачи, анализируются факторы, влияющие на форму и дизайн изделий. Завершенные проектные изделия становятся экспонатами выставок, подарками для друзей или близких или пополняют уголок в кабинете технологии.

Использование метода проектов на уроках технологии способствует формированию у школьников основ технологической грамотности, культуры труда, творческого подхода к решению поставленных задач, усвоение различных способов обработки материалов и информации.

априори регламентируют поведение субъекта, заведомо создавая барьеры на пути адекватного познания (понимания) психического, обладающего самопроизвольной способностью выражения на трех уровнях: когнитивном, эмотивном и функционально-поведенческом [4].

Важно отметить синтезирующую функцию системы психологической защиты, охватывающую как сознательную, так и «иную» (т.е. бессознательную) сферы. Учитывая интегративную сопричастность защит к обеим сферам психики, акцент ставится на основополагающем в методологии глубинного познания условии – спонтанности и непроизвольности поведения респондента. Именно непреднамеренная активность позволяет эксплицировать внутренние факторы несущие печать пережитых эмоциональных невзгод, фиксированных в следовых эффектах (с сохранением эмотивно-энергетического потенциала).

Адекватность познания психики в таком психодинамическом формате требует минимизации социальной ориентированности поведения, которая может служить маскировкой подлинных глубинных *мотивов* поведения субъекта. Данное обстоятельство обязывает психолога создать специальные условия необходимые для оптимально-познавательного взаимодействия участников группы АСПП. Этому способствует прежде всего *принципы групповой работы,* основывающиеся на положениях гуманистического подхода (К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Такая организация переориентирует активность участника АСПП с внимания к особенностям другого человека на себя; с академических позиций оценочных суждений – на сосредоточение внимания на эмоционально-чувственном состоянии каждого члена группы (и себя самого) в ситуации «здесь и сейчас»; с анализа особенностей психики человека – на саморефлексию, самоанализ, самопознание; с критики – на объективирование каузальных факторов поведения; с фиксаций на прошлом (или уходе в будущее) – на центрацию внимания на происходящем «здесь и сейчас»; с советов, пожеланий – на познание глубинно-смысловых параметров; с ожиданий оценок (похвалы) – на выявление и понимание сущности латентных мотивов поведения; со склонности к «выскальзыванию» из эмоционально трудной ситуации – на развитие способности понимания и анализирования причин ее возникновения: с ожидания четких рекомендаций по разрешению той или иной ситуации – на понимание внутренних инфантильных мотивов, порождаемых фиксациями, следами прошлого; с ощущения себя несчастным – на пробуждение инстинкта самосохранения и упреждение ситуаций, задаваемых тенденцией «вынуждения повторения», хождения по «порочному кругу» на фоне эмоционального дискомфорта и др. В процессе АСПП развивается способность одновременно «быть в ситуации» и «над ней», переориентирования с узкопланового, «тоннельного» зрения – на его децентрацию, расширение возможностей охвата причинной многофакторности явлений, заданных бессознательным. Непроизвольно происходит смена тенденции к самоутверждению в группе АСПП на способность к солидаризации с другими участниками в глубинном познании психики и раскрытия перспектив личностного новостановления каждого и себя самого.

Выводы. Принцип дополнительности поворачивает внимание исследователя на неотъемлемость каждой из сфер психики (сознание/бессознательное), что обязывает учитывать их взаимную

категории бессознательного! Вспомним высказывание З. Фрейда: «Сознание не хозяин даже в собственном доме».

В диагностико-коррекционном процессе мы опираемся на то, что *психика знает все,* и, в то же время, *она не знает, что именно она знает* и т. д. Принцип неотъемлемости отделяет специфику познания субъективной реальности от физической. В физическом мире законы Ньютона действуют без привнесения в них субъективных поправок, а сознание неизменно пребывает под прессингом системы автоматизированных защит, которые невидимо, но неизменно задают люфт в понимании истины психического. Всё это и предопределяет субъективизм реальности психического, который всегда индивидуализирован. Убеждены, что уточнение принципа дополнительности в психологии является основополагающим для открытия новых перспектив адекватного познания психического в его целостности, на что и направлены усилия глубинной психокоррекции.

Противоречие в исследовательской позиции академической и глубинной психологии нивелируется разновекторностью их познавательной ориентации: в первом случае – это математически обоснованная статистика; во втором – познание логических взаимосвязей, выявляемых на феноменологическом (поведенческом) материале спонтанного проявления психики субъекта. Именно в спонтанности кроются истоки подлинной целостности эксплицирования психических реалий, процессуально разворачивающихся в диалогическом взаимодействии (П.↔Р.). Наиболее важным моментом в глубинном познании является *выявление информационных эквивалентов*, отражающих латентные взаимосвязи сознания с бессознательным, эта проблема все еще остается малоисследованной в психологии.

При попытках автономного исследования сфер психики (к примеру академический и проективный подходы) нарушается адекватность познания, а значит и принцип дополнительности. К примеру, проективные методы сосредоточены *на бессознательном*, в то время как академическая психология – *на сознании*. Указанные подходы не принимают во внимание *принцип дополнительности1 открывающий перспективы изучения подлинной реальности психического в его феноменологической целостности.*

Разумеется, познание психики, ориентированное только на сознание имеет право на существование (с учетом функциональной автономности сферы сознания). Однако, необходимо понимать, что результаты такого академического подхода дают не полные сведения о психическом, не отражающие глубинную его детерминированность. Только методы, которые способны прикоснуться, вернее актуализировать самопроизвольное проявление целостности психики могут дать результаты, обладающие потенциалом воздействия на человека в направлении психокоррекционного результата связанного с гармонизацией взаимосвязей сфер психического (сознание/бессознательное). На одноаспектном познании психики (или – или) построены все тестовые методики, как и тренинговые *техники*, которые

[1] Употребляя термин «принцип дополнительности» мы синонимизируем его с двумя принципами – неотъемлемости» и «из иного».

Метод проектов позволяет организовать групповую работу учащихся. Этот вид работы не только объединяет учеников по общим интересам, но и способствует расширению зоны для самооценки, воспитывает обязательность выполнения задания в определенные сроки, ведь от этого зависит успех всей команды. Кроме этого, командная деятельность при создании проекта позволяет проявить взаимопомощь, а также стимулировать дух соревнования и соперничества, от чего напрямую зависит успех создаваемого изделия.

Существует несколько этапов реализации метода проектов.

Поисковый, который включает в себя выбор темы проекта и его обоснование, определение цели и задач будущего изделия. ***Технологический*** этап включает в себя планирование конструкции изделия, разработку последовательности его изготовления, предварительный расчет материальных затрат, подборка и приобретение необходимых материалов и инструментов, организацию рабочего места и непосредственно изготовление самого изделия с учетом соблюдения правил техники безопасности. На ***заключительном этапе*** создания проекта автор проводит его испытания, анализирует достоинства и недостатки готового изделия, самостоятельно оценивает свое изделие и готовит проект к защите перед аудиторией [7, с. 145–146].

Обязательным условием подготовки проекта является написание пояснительной записки к нему. Он должен состоять из титульного листа, содержания, введения, в котором обоснован выбор темы проекта, его актуальность, новизна, определены цель и задачи. Основная часть пояснительной записки состоит из нескольких глав, описывающих конструкцию изделия, технологию его изготовления, экономическое обоснование и экологическую оценку проекта. В заключении подводятся итоги работы, дается оценка автора собственному изделию, анализируются достоинства и недостатки готового проекта. Обязательным компонентом пояснительной записки является список использованной литературы [8].

Оценивая творческий проект ученика, педагог может руководствоваться следующими критериями:

1) конструктивные критерии – прочность, надежность, удобство использования;

2) технологические критерии – оригинальность применения и сочетание материалов, их долговечность, расход материалов, сложность и объем выполненных работ, расход энергии при производстве;

3) экологические критерии – возможность использования отходов производства, загрязнение окружающей среды при производстве;

4) эстетические критерии – оригинальность формы, композиционная завершенность, цветовое решение;

5) экономические и маркетинговые критерии – потребность в данном изделии, практическая направленность, финансовые затраты, вид рекламы [5].

Тематика проектов может относиться к определенному разделу программы курса «Технология» с целью углубить знания учеников по этой проблеме, дифференцировать процесс обучения, так и зависеть от склонностей и навыков учеников. При этом готовящиеся проекты должны иметь практическую ценность в быту и иметь теоретические связи с другими предметами. При выполнении, к примеру, проекта по разделу программы «Технология создания изделий из металла на основе конструкторской и технологической документации» учащиеся должны использовать знания из

курсов математики и черчения, выполняя расчеты и чертеж изделия, навыки рисования необходимы при выполнении эскизов объекта труда [9, с. 22].

Так, ученики 5 класса Овощновской школы Джанкойского района на уроках технологии в рамках раздела «Технология ручной обработки древесных материалов» в качестве готового проекта представляли деревянные рамки для фотографий, ложки, разделочные доски, подставки для книг. При изучении раздела «Технология ручной обработки металлов и искусственных материалов» восьмиклассники готовили металлические совки, детали забора, декоративные изделия – цветы из металла к 8 Марта и другие конструкции. Ученики 7 класса в рамках раздела «Технология ведения дома» готовили эскизы интерьера дома или дачного участка. В рамках месячника охраны окружающей среды школьники мастерили кормушки для белок и птиц, а также скворечники.

На случай, когда школьник не может определиться с темой проекта, преподавателем формируется список возможных вариантов, который также называют «банком проектов».

Изделия, созданные учениками 5–8 классов на предложенную учителем тему «Народные ремесла», были выставлены на общешкольной выставке, посвященной празднику Дружбы народов Крыма. Изделия отличались уровнем сложности в зависимости от возраста автора. Крупные проекты объединили несколько учеников в одну команду. Так, были представлены деревянные ложки, подставки и коробки для Корана, разделочные доски с выжженным крымскотатарским орнаментом, деревянные хлебницы, наподобие берестяных изделий, резные шкатулки, металлические разносы и др. При выполнении работ над проектами учитывались индивидуальные особенности, интересы и принадлежность к тому или иному народу учащихся.

В ходе реализации и выбора темы проектов использованы следующие методические приемы: мозговой штурм, ролевая игра, проблемные вопросы. В случае грамотного согласования содержания проектной работы с интересами школьников они будут стремиться к познанию данной профессиональной сферы деятельности.

Наиболее сложным этапом подготовки творческого проекта для учеников Овощновской школы оказалась подготовка пояснительной записки и презентация проекта. Проблематичной для школьников оказалась четкая формулировка обоснованности и актуальности проекта, а также самооценка и самоанализ проделанной работы. Думается, что названные трудности легко разрешимы и опыт в написании пояснительной записки приходит с течением времени. Презентация проектов продемонстрировала некую скованность и отсутствия практики публичных выступлений, что проявилось в основном у учеников 5–6 классов.

Таким образом, метод проектирования позволяет интегрировать знания и умения учащихся, полученные ими при изучении различных учебных дисциплин на разных этапах обучения. В процессе проектной деятельности учащиеся развивают свой творческий потенциал и усваивают основополагающие закономерности построения современных технологий. Наиболее эффективными в образовательном смысле является метод проектов. Он направлен на реализацию способностей и возможностей учеников. Разработка специального алгоритма позволяет учащимся правильно организовывать самостоятельную деятельность.

- преодоление противоречия психики между *детерминированным* явлением и *случайным* посредством познания латентных факторов обусловливающих случайности;
- *синтез в «ином» неравновесных* (противоречивых) *сил, самопроизвольно предопределяющих* (катализирующих) *переход от хаоса к порядку, к относительному равновесию*;
- «мгновенность» (свернутость) процессов перехода из одной системы в другую – из «*иного*» (невидимого, неосознаваемого) в явное, но требующее дешифровки скрытого смысла;
- одновременная причастность «импликативного порядка» к законам необратимости (к сознанию) и обратимости (к бессознательному)*;*
- трансформация смысловых параметров «*иного*» из идеальных параметров в материализованные, визуализированные, несущие скрытый смысл (информационный эквивалент);
- причастность архетипов к перекодированию «*иного*» в визуализированно-материализованные самопрезентанты, имплицирующие информационные эквиваленты;
- синтегрированность процессов «*иного*» с защитной системой, выражающейся в неизменности тенденции «к силе» (независимо от характера ценностей (условные или глубинные)), что обеспечивается искажениями социально-перцептивной реальности.

Определение принципа «из иного» содержит положения задающие условия оптимизации процесса АСПП, способствующие актуализации бессознательного в исследовательскую платформу. Принцип «из иного» ориентирует познавательный процесс на учет функциональных особенностей бессознательного в его асимметричности относительно сферы сознания при их взаимовлиянии друг на друга. Предполагается, что психике свойственна общность (на эмоционально-чувственном уровне) подлинной и иллюзорной реальностей, что важно учитывать в диагностико-коррекционном процессе.

Исходя из сказанного, психокоррекционная работа с человеком должна быть направлена на актуализацию спонтанной его активности, катализируемой нереализованными импульсами, следовыми эффектами и фиксациями. Важно, чтобы в диалоге вопросы психолога были нацелены на побуждение импульса, эмотивно стимулирующего латентную мотивацию поведения респондента. Сказанное предполагает ведения диалога психологом с респондентом в согласованности с внутренней упорядоченностью психики.

Вводя принцип неотъемлемости и принцип «из иного» мы тем самым реализуем принцип дополнительности в психологии, организующего познание функционально асимметричных реальностей в их целостности. Метод АСПП сориентирован не *на сознание* и *бессознательное в их раздельности,* а на *линию их сопричастности друг к другу, что условно можно назвать «горизонтом»*. Именно на это ориентирует принцип дополнительности, синонимически представленный в глубинном познании в двух аспектах: а) принцип неотъемлемости; б) принцип «из иного».

Адекватность реализации принципа *неотъемлемости сфер* сознания и бессознательного, задает специфично-профессиональный формат диагностико-коррекционной процедуры оказания помощи человеку. Функциональная неотъемлемость подструктур психики означает, что сознание не существует помимо бессознательного и наоборот – не было бы сознания не было бы и

проведения АСПП позволяет утверждать, что именно *принцип «из иного» является связующим звеном между мета-позицией, заданной принципом дополнительности*, и подлинной его реализацией в самом процессе познания психического. Описание принципа «*из иного*» *открывает перспективы определения важных предпосылок обеспечения оптимизирующих глубинное познание, в рамках границ* (горизонта) *сопричастности сознания с бессознательным в их информационной эквивалентности.*

Представим основные позиции принципа «из иного»:

- внутренняя детерминированность самопроизвольной активности психики респондента, что требует обеспечения спонтанности поведения;
- необратимость и неповторимость спонтанной активности субъекта;
- взаимосвязь обратимых и необратимых во времени процессов психики;
- симультанность (одновременность взаимосвязей) времени и пространства в бессознательном;
- нарушение следования психики принципу реальности под прессингом принципа удовольствия (катализируемого влечениями Ид);
- зависимость особенностей процесса архетипической визуализации психического как от внутренних, глубинных детерминант, так и от сознательного решения субъекта в использовании форм и средств самопрезентации;
- подчиненность бессознательного, так же как и осознаваемого, единым универсальным законам равновесности и взаимосоотнесенности функционально асимметричных реальностей;
- причастность механизмов символизации (сгущение, смещение, намек и др.) к перекодированию смыслов «*иного*» в визуализированные самопрезентанты, как и к их декодированию;
- *информационная обратимость* при взаимопреобразовании семантики «*иного*» в параметры «внешнего» (дихотомия внутреннего и внешнего);
- имплицитность смысловых аспектов визуализированных презентантов субъекта, обусловливающих индивидуализированность способов их дешифровки (распаковывания);
- соответствие инструментальных аспектов глубинного познания внутреннему импликативному порядку психики, не поддающемуся волевому (планированному), воссозданию, конструированию и моделированию;
- взаимопротивостояние и, одновременно, синтез, латентная интегрированность наблюдаемого и не наблюдаемого («иного»);
- наличие взаимосвязи неречевого аспекта психики с речевым – латентное переформатирование из «неязыкового» в «языковое» путем диалогического взаимодействия (в системе П.↔Р.);
- относительность иррациональности проявлений «*иного*» вовне, в связи с возможностями его перехода в категорию рационального, путем раскрытия смысловых параметров;
- способность «*иного*» к самоинтеграции, самоорганизации, «самосборке», что отражается во *внутреннем порядке психики*;
- зависимость возможностей объективации «*иного*» от синхронизации диагностико-коррекционного процесса с последовательностью энергетической инициативы поведения, идущей изнутри психики;

Проектный метод обучения предполагает обучение не под опекой преподавателя, а вместе с ним, то есть строится не на педагогическом диктате, а с помощью диалога ученика и учителя. Метод проектов способствует усвоению знаний и навыков по преобразованию материалов, технике ведения дома. «В технологическом образовании метод проектов позволяет решить проблемы уровневой и профильной дифференциации и гармонично сочетать в обучении интересы личности и общества, формировать интерес учащихся к технологическому образованию, знакомя их с той областью знаний и умений, которая способствует их становлению как будущих специалистов и граждан» [10, с. 156].

Литература:

1. Томина Т.С. Использование метода проектов на уроках технологии [Электронный ресурс] / Т.С. Томина. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/100954/.
2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Метод проектов в технологическом образовании школьников / под ред. Сасовой И.А. – М.: Вентана-Граф, 2008. – 144 с.
4. Солопова Н.А. Проектная методика в профильном обучении / Н.А. Солопова, Н.В. Шельпова // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 120–124.
5. Костина Е. Р. Применение метода проектов на уроках технологии [Электронный ресурс] / Е. Р. Костина. – Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2012/05/31/primenenie-metoda-proektov-na-uroke-tekhnologii.
6. Скандарова Н. Б. Метод проектов на уроках технологии в начальной школе / Н. Б. Скандарова // Начальная школа: плюс до и после. – 2005. – № 4. – С. 48–51.
7. Современная гимназия. Взгляд теоретика и практика / под ред. Е.С. Полат. – М.: Владос, 2000. – 168 с.
8. Сафрис О.М. Подготовка и оформление пояснительной записи к проекту по технологии / О.М. Сафрис // Школа и производство. – 2001. – №1. – С. 54–56.
9. Технология. 5–11 классы: проектная деятельность учащихся /авт.-сост. Л.Н. Морозова, Н.Г. Кравченко, О.В. Павлова. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель, 2008. – 204 с.
10. Сараева Е. В. Использование метода проектов на уроке технологии / Е. В. Сараева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 125-127.

Педагогика

УДК 37.013.43: 78 (=512.19) «18/19»
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального искусства Алиева Зарема
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КРЫМСКОТАТАРСКОГО НАРОДА В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. В статье определены особенности развития музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа; охарактеризованы духовные и светские формы музыкального творчества крымских татар.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая культура, музыкальное воспитание, религиозные и светские формы музыки, мектеб, медресе.

Annotation. The article defines the peculiarities of development of musical and pedagogical culture of the Crimean Tatar people; characterized by spiritual and secular forms of musical creativity of the Crimean Tatars.

Keywords: musical and pedagogical culture, music education, religious and secular forms of music, Mekteb, medrese.

Введение. В развитии музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа в конце XIX - начале XX вв. важным фактором стало взаимодействие европейской и русской культуры с культурой крымских татар. Анализ архивных материалов и научной литературы свидетельствует, что заинтересованность духовной культурой крымских татар берет свое начало еще в 20-е годы XIX века, что было связано не только с возникновением Таврической губернии, но и взаимодействием на крымском полуострове двух доминирующих культур - русской и крымскотатарской.

Формулировка цели статьи. Определить особенности развития музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа в конце XIX – начале XX вв.

Изложение основного материала статьи. Культура крымских татар освещалась в трудах известного арабиста, ираниста, тюрколога и культуролога А. Крымского. В них А. Крымский высветил крымскотатарское народное творчество, начиная с золотоордынского периода и до 1930 года. В культурно-этнографическом очерке «Школа, образованность и литература российских мусульман» (1904) он уделил большое внимание состоянию культуры крымских татар в конце XIX - начале XX века. В исследовании А. Кричинского «Очерки русской политики на окраинах» (1919) отражены «Меры в отношении культурных традиций крымскотатарского народа». Народное творчество крымских татар освещалось в трудах известного тюрколога, востоковеда, академика АН СССР А. Самойловича. В работе «К вопросу о двенадцатилетнем цикле у турецких народов» А. Самойлович раскрыл особенности крымскотатарского фольклора.

Анализ исторических и литературных источников свидетельствует о многочисленных культурных традициях крымских татар. Это, прежде всего,

психики можно познавать при учете специфики этой сферы, используя метафоричность и опосредованность средств, при соблюдении их контекстности и использовании косвенности средств. Гомоморфически бессознательному характерны детерминанты проявляющиеся в разнообразии форм поведения (единая детерминанта веер поведенческих средств). Отсюда вывод, что гомоморфические реальности (бессознательное) отличаются свернутостью, синтезированностью факторов, латентно детерминирующих сознание. Это является существенным отличием психической от других (физических) реальностей, на которые распространяется принцип дополнительности.

Как уже отмечалось, ближе всего к психологии является микрофизика, знания которой *не связаны с повседневным языком или пространственно-временными факторами*. В контексте проблем познания психики в ее целостности для нас важно то, что при интерпретации указанных выше «*необыденных*» *явлений* исследователь вынужден использовать обычный *язык*. Как ни парадоксально, но сферу бессознательного возможно понять только опираясь на язык и законы сознания. Вместе с тем, такого рода динамика не является прямым мостом между психодинамической теорией *и независимой реальностью бессознательного.* Сказанное, с одной стороны, говорит о неотъемлемости сферы сознания от бессознательного, с другой – о функциональной *инаковости*, *независимости*, а значит и невозможности *прямолинейного познания гомоморфической сферы бессознательного*. Вопрос причастности сознания к познанию «микромира бессознательного» можно конкретизировать в нескольких важных положениях:

- причастность *слова* к формированию (как и к познанию) предсознания через процесс вытеснений неприемлемых в социуме импульсов Ид;
- интерпретация как способ выявления энергетической направленности бессознательных процессов путем установления логических взаимосвязей в поведенческом материале, как и вектора энергетических аспектов психики;
- архетипическая способность психики к перекодированию бессознательных смыслов, презентуемых человеком в сознательно-визуализированных и опредмеченных формах, требует их декодирования в вербально-диалогическом взаимодействии психолога с респондентом, что происходит при «участии» механизмов символизации.

Вся система АСПП нацелена на поддержание у ее участников оптимума эмоциональных нагрузок, в целях обеспечения информационной восприимчивости сознания, сохраняя его способность к когнитивной переработке получаемой информации. Это предопределено требованиями сформулированных нами законов «положительной дезинтеграции психики и вторичной ее интеграции на более высоком уровне психического развития» (см. докт. дис., 1989 г.) [5]. Учитывая специфику реальности бессознательного мы обязаны, пользуясь его способностью к самопроизвольной актуализации, найти способы изучения психического на его проявлениях в ситуации «здесь и сейчас». Этому способствует введение нами принципа «из иного».

Принцип «из иного» [4] предопределяет методологические возможности эксплицирования бессознательного («иного») в поведении, контролируемом сознанием. Этот принцип раскрывает путь методологической реализации принципа дополнительности в самой организации глубинного познания, опирающейся на определенные постулаты. Более того, многолетний опыт

Основываясь на факте, что сферы сознания и бессознательного имеют как автономию, так и взаимосоотнесенность, нарушение взаимосвязей между ними обуславливает личностные проблемы субъекта, которые разрешимы в диагностико-коррекционном процессе АСПП.

С позицией психодинамической теории принцип дополнительности может быть реализован в психологии путем введения двух принципов, которые ориентированы на специфику субъективной реальности психического, это: *принцип неотъемлемости и принцип «из иного»*. Первый нацелевает исследовательское внимание на то, что две сферы психики не только имеют взаимосвязь, но и латентную причастность каждой из них к самому процессу формирования другой сферы. Если это так, то между ними существует латентно-информационная осведомленность, которая несомненно усечена в сфере сознания. Говоря иначе Я не имеет доступа к определенной части информации, связанной с вытеснениями в бессознательное. Речь идет не об Ид как врожденной инстанции, а о приобретенной форме бессознательного – предсознании, которое формируется в процессе жизни (особенно активно в эдипальный период). Нарушения взаимосвязей обусловлены не только вытеснениями, а и их синтезом, предопределяющим такую категорию как внеопытное. Сознанию не доступна также архетипическая семантика символического языка бессознательного. Это объясняет направленность диагностико-коррекционного процесса на расширение самосознания, как главного фактора обеспечения психокоррекционного эффекта. Принцип неотъемлемости указывает также на присутствие в поведении импликативной активности обеих сфер.

Отсюда вывод: незримость бессознательного для сознания, его непредставленность сознанию является всего лишь одной из его характеристик, а не доказательством несуществования.

Остается недостаточно раскрытым и вопрос «участия» сознания (хотя и латентно заданного) в формировании бессознательного (вернее предсознания), что происходит за счет активности механизмов вытеснения и сопротивления под прессингом «цензуры» Супер-Эго. Предсознание имеет информационную связь с Супер-Эго и энергетическую – с Ид, но оно не доступно Эго. Введение принципа дополнительности в область глубинного познания психического позволяет более адекватно уточнить понимание предмета психологии в целом, как и пути его познания.

Попытаемся соотнести принцип «неотъемлемости» и принцип «из иного» через категории изоморфизма и гомоморфизма. Нами доказано, что подструктуры психики (сознание/бессознательное) функционально взаимосвязаны по принципу изоморфизма (определенного тождества) и, в то же время, гомоморфизма во взаимосвязях бессознательного с сознанием (см. «Модель внутренней динамики психики») [1].

Гомоморфизм функционально легко способен перейти на параметры изоморфизма. Бессознательное может заявлять о себе символически-визуализированно в самопрезентантах субъекта, то есть быть частично осознанным (человек «знает, что он изобразил»), но не наоборот (он не знает глубинную причину изображения). Говоря иначе, мы не можем специально прямолинейными, а особенно волевыми способами загнать что-либо из сознания в бессознательное, как не можем и достать его оттуда по собственному велению. В то же время, бессознательную детерминированность

общетюркские традиции. Внедрение в музыкальный быт крымских татар сурны, нокары (духовые), ная, кобуза (струнные), томбура (ударные) в золотоордынский период в XIII веке стали важным фактором развития музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа. Об этом свидетельствует словарь "Codex Coumanicus", составленный на Крымском полуострове в XIV в. Крымские татары использовали и восточные классические музыкальные инструменты, входившие в придворные ансамбли культурных центров арабского Востока. Об этом мы узнали из трудов европейских путешественников Рубруквиса и Плано Карпини. Народный музыкальный быт крымских татар достаточно ярко описали в своих трудах такие известные путешественники, как: Ибн Баттута (1334), П. Тафур и И. Шильтбергер (начало XV в.), И. Галифонтен (конец XIV - начало XV в.), М. Броневский (XVI в.). Истории Крымского ханства уделили большое внимание Мухаммед-Риза, А. Негри. Этнографические очерки о жизни крымских татарах находим в трудах П. Кеппена, П. Палласа, И. Суморокова. В очерках «Южнобережные татары Крыма» Б. Куфтин описал характерные признаки музыкально-поэтического творчества южнобережных татар. Современные исследователи Р. Фазыл и С. Куртнезир средством духовного возрождения крымских татар считают исламские традиции.

Выдающиеся ученые конца XIX - начала XX века - И. Гаспринский, А. Акчокралы, Б. Чобан-заде именно с исламом связывают появление не только крымскотатарской письменности, но и системы образования крымских татар. «Крымскотатарская материальная и духовная культура - это, бесспорно, часть арабо-мусульманской цивилизации, в основе которой лежали исламские музыкальные традиции как лучшее средство формирования нравственно-эстетических взглядов крымских татар» [1, с. 46].

Ислам, как цельное мировоззрение, было принято в Крыму в XII веке. Первые религиозные напевы среди крымских татар появились сразу после религиозной реформы золотоордынского хана Узбека. Следует отметить, что хан Узбек, как и большинство первых ханов, уделял большое внимание вопросам развития культуры и распространению знаний среди своего народа.

Изучение книжного пения было распространено среди всех крымских татар. Начиная с 6 - 7 лет, ребята и девочки начальных школ (Мектеб и субьян) в течение нескольких лет изучали чтения нараспев книги Коран с Теджвидом (выразительное чтение). Профессиональных певчих чтецов Корана (имам, хафиз) готовили в мусульманских медресе, втором после мектебе, учебном заведении. Возникновение первого медресе на Крымском полуострове относится к золотоордынскому периоду. В 1314 году было построено в древней столице Крымского улуса Золотой Орды - Старом Крыму, известную мечеть-медресе хана Узбека, что свидетельствует о том, что именно с этого времени началось изучение Корана крымскими татарами.

Крымскотатарские религиозные ученые уделяли большое значение музыке как важному фактору воспитания личности. Они указывали на то, что музыка «прививает гражданам строгость и высокие моральные качества» [3, с. 12]. Она должна быть положена в основу воспитания и образования крымских татар, поскольку в музыке содержатся воспитательные, психотерапевтические и развлекательные функции. Мусульманские ученые большое значение уделяли решению проблемы музыкального воспитания

подрастающего поколения на основе решения таких вопросов, как этика и эстетика, вера и разум, совершенствование человека.

Появление в XIII - XV вв. общетюркских эпических произведений «Кисса и Рабгузы» Рабгузы (1311), «Хосров и Ширин» Кутба (1342), «Джумджума-султан» Хисама Кятиба (1369), «Гулистан бит-тюрки», «Ядкяр наме» Саифа Сараи способствовало не только возникновению у крымских татар единого литературного языка - крымскотатарского тюрку, но и становлению музыкально-педагогических традиций. На этом языке был создан первый дестан «Эдиге» - эпическое произведение, в котором рассказывалось в форме певческой легенды о событиях золотоордынского периода. Дестан представляет собой у тюркоязычных народов древнюю стихотворную форму в семичастном размере. Фольклорист Д. Бекиров отмечает, что «Эдиге» «не только островок народной крымскотатарской культуры, обогативший морально-эстетический потенциал крымскотатарского общества, но и музыкально-поэтическое произведение, которое пел весь крымскотатарский народ» [3, с. 405].

Как известно, в период Крымского ханства существовала эффективная система государственного управления и сеть образовательных учреждений. Наиболее значимым считалось образовательное учреждение Зынджырлы-медресе, в котором наряду с исламскими музыкальными традициями, использовались и самобытные крымскотатарские музыкальные традиции в форме беитов, макамов, чинов и мане. Ученые-историки Хайдар-заде Кефеви, Абдульгафара Къырым (Гафури), Мухаммеда Ризы, Хурум Къырым утверждали, что в музыке крымских татар того периода большое значение имела торжественность и праздничность, рациональность и чувственность содержания форм музыкального исполнения.

Конкретизируя особенности развития крымскотатарской музыкально-педагогической культуры, можно утверждать, что в эпоху Крымского ханства музыкально-поэтическое творчество крымских татар широко использовалось в педагогической практике учебных заведений. Произведения религиозного и светского характера Хусейина Кефеви, Келими Сейида Мусы Кефеви, Джанмухаммеда, Хасана Веджихи, Али Къырыми, Лутфуллаха, Ляйих Хафиза Мехмеда Къырыми, Мустафы Рахима, Хурреми Челеби, Абдуллаха Рамиза, Феруха Измаила, Джеляладдина Руни изучались учащимися в традициях тюркского и исламского музыкально-поэтического творчества. Поскольку старотатарская письменная поэзия была тесно связана с вокальной и инструментальной музыкой, поэтому поэтические произведения исполнялись на определенные мотивы под аккомпанемент классических восточных инструментов [1, с. 20]. Одним из таких произведений было произведение «Месневи», сочиненное Джелаледдином Руни.

Таким образом, можно утверждать, что музыкальное творчество крымских татар, сформировавшееся в средние века, сосредоточило в себе не только многовековые достижения, начиная с развития древнетюркской культуры, но и приобрело динамичное развитие в период государственности Золотой Орды и достигло своей вершины в эпоху Крымского ханства.

Однако, присоединение Крыма к России в 1783 году приостановило динамику развития крымскотатарского общества. Негативное влияние на культуру народа имела миссионерская деятельность православной церкви, которая осуществляла идеологию внедрения православного христианства в

кризисно-стрессовых ситуациях. Это восполняет ограниченность академического взгляда на психическое в его сосредоточенности на сфере сознания. Глубинная психология рассматривает психическое в единстве и противоречивой взаимозависимости сфер сознания и бессознательного.

Формулировка цели статьи и задач. Сказанное выше придает особую значимость *принципу дополнительности*, имеющему влияние на методологию и инструментально-методическое обеспечение глубинной психокоррекции. От владения специалистом данным принципом зависит глубинно-коррекционный процесс в его индивидуализированной результативности.

Принцип дополнительности ввел основатель квантовой физики Н. Бор для преодоления разрыва в понимании единой физической реальности в ньютоновском и квантовом ее восприятии. В психологической литературе этот принцип более всего определен в специальной статье известного грузинского психолога А. Е. Шерозия в сборнике «Бессознательное» [3]. В частности он отмечает, что «психическое отличается от физического, поэтому его следует отличать от законов физики, поскольку наука в целом разделяется только на физику и психологию, как и все сущее – только на психическое и транспсихическое (физическое)» [3]. Данное высказывание убеждает нас в необходимости уточнения принципа дополнительности в психологии. Мы солидаризируемся с позицией А. Е. Шерозия в том, что «психология, как и квантовая физика, должны использовать принцип дополнительности, *как метод воспроизведения целостной картины психики*» [Там же].

Н. Бор рассматривал дополнительность как наиболее фундаментальный принцип ориентации на *существование целого*. Принцип дополнительности не снимает тот факт, что механические (предметные) объекты и квантовые (идеальные) должны описываться в различных исследовательских (экспериментальных) ситуациях с использованием разной терминологии. Мы убеждены, что это относится также к академической и глубинной психологии. В то же время не только квантово-механические объекты должны иметь точки соприкосновения, обязывающие с ними считаться, но и сознательно-бессознательные феномены психики являются внутренне соотносимыми. Говоря иначе, принцип дополнительности касается реальностей, отличающихся функциональной противоречивостью и несовместимостью, но при этом они имеют перспективы их изучения в целостности. Н. Бор считал вполне возможным применение принципа дополнительности к психологии, учитывая наличие сознания и предсознания. Такого же мнения придерживались В. К. Гейзенберг и В. Паули. В частности, В. Паули акцентировал внимание на необходимости преодоления пропасти между количественными и качественными параметрами явлений. Он утверждал: «Для нас… единственная приемлемая точка зрения заключается в том, чтобы признать обе стороны реальности – количественную и качественную, физическую и психическую – как совместимые друг с другом» [2]. Н. Бор придерживался подобной позиции: «Даже если мы вынуждены делать различие между объективной и субъективной реальностью, место разделения может зависеть от способов, какими мы смотрим на вещи» [2].

Изложение основного материала. Принимая во внимание противоречивость функционально асимметричных феноменов психики, которые вместе представляют целостность одного явления, мы сосредоточили внимание на уточнении принципа дополнительности в психологии.

7. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Реана А. А. - М.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. - 651 с.

8. Рудакова О.А. Психологические особенности возрастного кризиса младшего школьника / Рудакова О.А. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб.статей: - Ялта: РИО КГУ, 2015. - Вып. 48. -Ч.1. - ст.454-460

Психология

УДК 159.9.01

доктор психологических наук, профессор Яценко Тамара Семеновна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПА ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ГЛУБИННОМ ПОЗНАНИИ ПСИХИКИ

Аннотация. Статья «Проблема принципа дополнительности в глубинном познаниии психики» представляет новый психодинамический подход к пониманию сущности психического в единстве и противоречивой взаимозависимости сфер сознания и бессознательного. Рассматривается возможность применения в психологии принципа дополнительности, введеного в квантовую физику Н. Бором. В статье обосновывается его реализация в психодинамическом подходе в принципе неотъемлемости сфер сознания и бессознательного и принципе «из иного». Обосновывается методологическая целесообразность введения принципов в практическую психологию в целях обеспечения адекватности познания феномена психического.

Ключевые слова: психика, сознательное, бессознательное, целостность, принцип.

Annotation. The article «The problem of the principle of subsidiarity in the depth cognition of the psyche» presents a new psychodynamic approach to understanding the essence of mental unity and interdependence of the contradictory spheres of consciousness and unconsciousness. The possibility of applying the principle of complementarity in psychology, introduction to quantum physics by Niels Bohr. The article substantiates its implementation in the psychodynamic approach, in principle, inalienable spheres of consciousness and unconsciousness, and the principle of «from the other». Substantiates the feasibility of introducing methodological principles of practical psychology in order to ensure the adequacy of knowledge of mental phenomenon.

Keywords: psyche, conscious, unconscious, integrity, principle.

Введение. Предлагаемая вниманию читателя работа знакомит с новым подходом к познанию психики в целостности функционально несовместимых (асимметричных) сфер сознания и бессознательного. Психодинамический подход обретает все большую актуальность в связи с новыми задачами практической психологии, призванной оказывать помощь человеку, особенно в

крымскотатарское общество, что грозило потерей основ материальной и духовной культуры крымских татар.

Вместе с тем, социально-экономические предпосылки начала XIX века стали основой возрождения культурных и педагогических традиций крымскотатарского народа. В частности расширились функции религиозного образования в традиционных учебных заведениях - мектебах и медресе. Культурно-образовательные новации внедрялись и в общероссийские учебные заведения, в которых учились и крымскотатарские дети.

Так, в 1827 году при Симферопольской гимназии было открыто отделение, целью которого стало приобщение крымскотатарских детей к европейской музыкальной культуре. А для того, чтобы их заинтересовать, наряду с общеобразовательными предметами, включались уроки пения и игры на музыкальных инструментах. После окончания этих отделений выпускники становились большими любителями музыки. Следует отметить, что до 1843 года это отделение закончили только 11 учеников. В 1837 году при Бахчисарайском и Карасувбазарском училище открылись классы, где крымскотатарские дети обучались музыке. В 1841 г. в четырех селах (Таракташ, Сарабуз, Саки и Ишунь) для подготовки региональных кадров были открыты подобные классы, однако в последующие четыре года их закрыли [8, с. 33 - 34].

Еще в 1824 году светские (беиты, маками, лирични песни) и религиозные формы музыкального творчества (протяженное чтения Корана) вошли в список дисциплин программы Феодосийского училища. В том же году такие курсы были организованы в Перекопском уездном училище, а в 1859 - в Симферопольском [6, с. 56]. Но ожидаемого результата не было получено. Инспектор уездных училищ Н. Остроумов [9], объяснял это тем, что инородцы-мусульмане чурались элементов светской музыкального творчества и поддерживали именно схоластические принципы чтения Корана, которые оставались в то время вне всякого наблюдением российской инспекции.

С 1861 года Министерством образования в открытые российско-татарские училища, совместно с местными земствами успешно внедрены элементы светского музыкального творчества. Так, с 1870 по 1882 годы в Крыму преподавания музыки было введено в открытых восемнадцати таких заведениях [7]. Успех внедрения музыкальных традиций крымских татар в российско-татарских училищах, прежде всего, можно связать с постановлением Министерства народного образования от 26 марта 1870 (Правила о мерах по образования инородцев, которые населяют Россию). В ней отмечалось, что целью таких училищ было: «в обучении всех инородцев, которые живут в пределах нашего отечества, бесспорно, должна быть русификация их и слияние с русским народом» [9]. А тактической задачей было признание распространения русской культуры и образованности. Таким образом, Правила о мерах по образования инородцев, населяющих Россию, в большей степени касались татар-магометан, которые населяли губернии Казанского округа и Крымского полуострова. Для достижения генеральной цели предполагалось осуществление ряда мероприятий, среди которых: пение и игра на музыкальных инструментах; танцы; театральные представления.

Одной из особенностей развития музыкальной культуры и образования на данном этапе в Крыму можно считать внедрение светских форм музыки в российско-татарские министерские училища. Так, в местах компактного проживания крымских татар в основанных сельских и городских училищах

существовали оркестры, хоры и любительские театральные труппы. Обучение музыке в этих учебных заведениях проводилось по учебной программе, бесплатно. Конечно ученики из числа мусульман, при желании, могли оплачивать и частные формы обучения музыке.

Эффективность и преимущество обучения музыке были очевидны. Предмету пение (духовное и светское) отводилось по 2 урока в неделю в одноклассных РТМУ (русско-татарские министерские училища), а в двухклассных - 1 урок. Четко определились преподаватели таких дисциплин, как «Пение», «Музыка», «Хореография»; началось оформление поурочных планов; вводились такие понятия, как внеклассная работа, организация при школе ученических хоров и оркестров. Метод изменил метод поиска и синтеза. Использовался контроль музыкальных знаний, ученик каждую неделю должен быть опрошен по музыкальной грамоте и с протяженного чтения Корана, его ответы оценивались [8].

При начальных народных училищах были открыты классы музыкально-эстетического воспитания. Такие классы организовывались с целью музыкального воспитания детей, а также с целью обучения их игре на музыкальных инструментах. При уездных училищах и гимназиях тоже открывались музыкально-эстетические классы, где вместо Закона Божьего, дети, исповедовавшие ислам, учились читать Коран. То есть, они были освобождены от чтения с церковно-славянских книг в сельских и городских начальных училищах, а в уездных училищах - от церковного пения, несмотря на то, что хоровое пение рассматривалось Министерством народного образования как средство религиозно-нравственного воспитания учащихся.

В Симферопольской татарской учительской школе (СТУШ), созданной 27 марта 1872, были введены музыка и пение. Торжественное открытие школы состоялось под звучание хора и оркестра 12 декабря 1872. Инспектором был назначен С. Тахтаров. СТУШ функционировала как государственное среднее учебное заведение, имевшее утвержденное Министерством народного образования Устав, и подчинявшееся непосредственно Одесскому учебному округу. В программу школы были введены предметы «Музыка» и «Пение». Однако, инспектор школы И. Казас считал главным препятствием в преподавании музыки «нехватку средств». Регулярные занятия музыкой продолжались непрерывно за исключением воскресения и самых главных христианских и магометанских (исламских) праздников, утвержденных Духовной Консисторией в феврале 1873 и Таврическим магометанские Духовным правлением в декабре 1872.

В 1894 году регулярные занятия музыкой были прерваны, поскольку ученики систематически вносить плату за обучение оказались несостоятельными. А возобновились они с приходом в школу инспектора М. Дубровного. Тогда же при СТУШ было создано ученический оркестр, состоявший преимущественно из духовых инструментов. С 1897 - 1898 учебного года в программу школы были введены уроки «пения» и «танца». Преподавание музыки предусматривало, ассигнование Симферопольской городской думой плату в размере 120 рублей в год. Первым учителем музыки в СТУШ был назначен И. Шнейдер, а затем этот предмет преподавали Ф. Селинский, Г. Бреннер, Ф. Халитова. Относительно школьного оркестра, его репертуар, в основном, состоял из классических произведений, а также российской и крымскотатарской народной музыки. Кроме того, в программу

- Мысли о смерти.
- Социальная замкнутость.
- Несвойственная раньше агрессивность.
- Соматические жалобы.
- Ожидание наказания. [6]

Слово кризис воспринимается как своего рода предупреждение, что кризисная ситуация содержит опасность. Следовательно, ее следует избегать, устранять, предотвращать, а к тому же и скрывать. Безусловно, психические кризисы могут нести в себе угрозу если нет возможности к адаптации, за частую не всегда представляет опасность сам кризис, а скорее то, что был «упущен шанс», т.к. кризис может повлечь за собой рост и созревание [7]. В психическом кризисе можно выделить две стороны: опасность для личностного роста и потенциал личностного роста.

Психологическая помощь в кризисной ситуации объединяет термин интервенция, кризисная интервенция, где под понятием интервенция понимается вмешательство. Кризисная интервенция - это скорая психологическая помощь лицам, находящимся в состоянии кризиса. Потребность в такого рода помощи возрастает не только в ситуациях катастроф, стихийных бедствий, социальных потрясений отягощенных трагическими переживаниями, а также следует обратить внимания на сопровождение возрастных кризисов которые могут привести к личностной и социальной дезинтеграции.

Выводы. Свершение кризисных явлений в жизни человека вызывают изменения в социальной ситуации развития личности, приводят к смене ролей, к изменению круга лиц включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и наконец - его образа Я, представления о самом себе. Все это позволяет трактовать кризисные события как фактор, создающий условия для личностных изменений, для перестройки личности как субъекта события. Таким образом, вопросы связанные с проблемами кризисных явлений личности на жизненном пути актуальны в современном в том числе и научно-психологическом обществе и требуют новых взглядов и эффективных способов преодоления личностной и социальной дезинтеграции.

Литература:

1. Блогословский В. В. Общая психология [учеб. пос. для студ. пед. институтов] [3-ое издательство перераб. и доп.] / Блогословский В. В, Степанов А. А., Виноградов А. Д. и др. - М.: Просветительство, 1981. – 383 с.

2. Выготский Л. С. Собрание произведений в 6 т. // [Т. 4.] / Выготский Л. С.: - М.: Педагогика, - 1984, С. 318-339.

3. Козлов В.В. Психология кризиса / Козлов В.В. - Издательство: "Институт консультирования и системных решений, 2014. - 520с.

4. Мещеряков Б. Г. Современный психологический словарь / Мещеряков Бы. Г., Зинченко В. П. - Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. - 490 с.

5. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. / Олпорт Г. - М:Смысл, 2002. - 306с.

6. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Поливанова К. Н. - М.: Издательский центр " Академия", - 2000. - 184 с.

В первую очередь этот вид кризиса обусловлен физиологическими сдвигами в организме ребенка, морфофункциональными перестройками. Особенность протекания возрастного кризиса зависит от врожденных свойств нервной системы (темперамент), характера, индивидуальных, биологических и социальных отношений. Во время кризиса личность ребенка, как открытая система, становится неустойчивой, даже на слабые раздражители отвечает неоправданно интенсивными откликами. [2]

Возрастные кризисы - это кризисы естественные, нормативные. Неблагоприятные внешние воздействия, стрессовые факторы в эти периоды оказывают огромное влияние на дальнейшее формирование личности, в частности на становление его сексуальности и способов реагирования на воздействия внешней среды.

Само понятие «кризис» является многозначительным, он связывается с разными явлениями психической жизни и социальной активности человека [1].

Л.С. Выготский под кризисом подразумевал время качественных позитивных изменений, результатом которых является переход личности на новую, более высокую ступень развития. Согласно данному положению, для кризиса характерно [2]:

— изменение социальной ситуации развития,
— неотчетливость границ,
— наличие конфликта с окружением,
— наличие нарушений в развитии.

Процесс проживания кризисной ситуации неоднороден, состояние личности постоянно изменяется:

1. Сначала происходит первичный рост психоэмоционального напряжения, личность ищет способ разрешения ситуации, находясь при этом в границах нормальной адаптации. Начало кризиса сопровождается подъемом негативных эмоций, которые он «выплескивает» на окружающих. Чаще всего это вызывает у окружения негативную реакцию, приводит к ссорам, и агрессивному поведению и т.д.

2. Если поиски выхода из ситуации оказываются безрезультатными, то происходит дальнейший рост напряжения, что усиливает негативные реакции: злость, гнев, агрессию и т.п.

3. В случае, если степень напряжения такова, что требует от личности мобилизации всех его внешних и внутренних сил, то можно наблюдать первые признаки нарушения адаптации.

4. Если все оказывается тщетно, наступает стадия, характеризующаяся чувством беспомощности, безнадежности, и отчаяния, особым изменением поведения, что в конечном итоге может привести к интеллектуальной и эмоциональной дезорганизации личности, нарушению его развития, психосоматическим заболеваниям. Именно на последней фазе наиболее вероятны девиантные формы выхода из кризиса (например, физическая агрессия и аутоагрессия вплоть до суицида), апатия и прекращение сопротивления, психозы, тяжелые психосоматические заболевания и т.д. [2,5,7].

Таким образом, симптомами переживания кризисной ситуации являются:

• Изменение аппетита и веса тела.
• Потеря энергии.
• Изменение продолжительности сна.
• Изменение психомоторной активности.

было введено обязательное исполнение российского государственного гимна. Например, в мае 1902 года во время закладки нового дома для СТУШ оркестр исполнил российский гимн «Боже, Царя храни», что должно было, по мнению руководства школы, подчеркнуть торжественность этого момента. Отмечено, что оркестр СТУШ был участником различных мероприятий, которые проводились как в школе, так и за ее стенами. Так, в декабре 1896 силами воспитанников этой школы был организован литературно-музыкальный вечер, в котором участвовал школьный оркестр; 13 декабря 1898 в СТУШ состоялся музыкально-драматический вечер, на котором участники оркестра сыграли несколько музыкальных пьес. Музыканты оркестра были заняты и в организованном силами самих воспитанников школы спектакле.

В 1902 году школьный оркестр и хор СТУШ участвовали в благотворительном вечере Крымского благотворительного общества в г. Симферополе. С целью помочь бедным крымским татарам. Вечер был организован в пользу пострадавших от землетрясения в Шемахе (Азербайджан), а также на поддержку учащихся-мусульман Таврической губернии. На вечере, репертуар которого состоял из любительских театральных постановок, крымскотатарского фольклора, оркестр СТУШ исполнял еврейские и восточные мелодии и песни и, со слов очевидцев, присутствующих на вечере, «играл прекрасно» [6, с. 14].

В 1897 году ученики СТУШ совершили экскурсию в Бахчисарай и на его окраине, где школьным оркестром было исполнено «больше десятка номеров из своего репертуара в том числе: русский гимн, вальс «Ожидание», песню «Ноченька-душка», два марша - крымскотатарский и встречный марш СТУШ, а также попурри из крымскотатарских народных песен» [6, с. 8].

О взаимосвязи духовного мусульманского образования и преподавания светских форм музыки в Симферопольской татарской учительской школе свидетельствует Д. Прохоров. Он отмечает, что «ученики школы, увлеченные музыкально-театральным искусством, активно приобщались к развитию музыкальной жизни города» [8]. А через газету «Терджиман» неоднократно освещалась деятельность ученического оркестра, в репертуаре которого были классические произведения и отрывки из оперетт. Характерно, что каждый год коллежский асессор Саид-бей Булгаков, утвержденный в 1897 году в должности почетного попечителя, для нужд СТУШ жертвовал по 300 рублей, из которых 120 использовались в качестве платы именно учителю музыки, на приобретение нот, а также необходимых музыкальных инструментов и на их починки. Все ученики СТУШ, которые изучали музыку, были из числа крымскотатарских юношей. В 70 - 80-е годы XIX века воспитанниками были дети дворянства. Однако в начале XX века их количество уменьшилось. Наш современник Исмаил Керимов отмечает, что в XIX веке эта школа была передовым и прогрессивным учреждением крымских татар. Ученики и выпускники ее составляли ведущую крымскотатарскую интеллигенцию [6, с. 16].

Музыкально-эстетическое воспитание учащихся СТУШ в конце XIX - начале XX вв. было поставлено на высокий уровень. Преподавание таких дисциплин, как «Пение», «Музыка» и «Хореография» способствовало повышению статуса СТУШ в образовательной и культурной среде крымских татар и вообще в Таврической губернии.

Выводы. Итак, в конце XIX – начале XX века происходит интенсивное взаимодействие двух доминирующих культур – русской с крымскотатарской:

возрастает приобщение крымскотатарских детей к европейской музыке; распространяется преподавание музыкальных дисциплин в российско-татарских школах и училищах и качественно меняются методы их преподавания. Благодаря открытию Симферопольской учительской татарской школы, организации при ней ученических хоров и оркестров происходило активное приобщение крымских татар к музыкальной жизни не только в Крыму, но и за ее пределами. Развитие музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа достигает более высокого уровня развития и способствует совершенствованию знаний о музыкальном творчестве крымских татар.

Рассматривая особенности музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа, следует учитывать такие факторы, как: внедрение в музыкальную культуру крымских татар общетюркских музыкальных инструментов; распространение духовных и светских форм музыки в мектебах и медресе; применение элементов светской музыки в российско-татарских училищах; создание в школах ученических оркестров на основе европейских духовых инструментов; преподавание в СТУШ пения, музыки, хореографии; использование музыкальных инструментов как метод обучения импровизации на занятиях музыки; освоение детьми светского и духовного пения в крымскотатарских мектебах; введение элементов светской музыки в новометодных школы для девушек.

Литература:

1. Абдульваапов Н. Великие поэты: Гази II Герай и Ашык Омер / Н. Абульваапов // Очерки истории и культуры крымских татар. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2005. – С. 168–173.

2. Абибуллаева Д.И. «Терджиман» о Симферопольской татарской учительской школе /Д.И. Абибуллаева // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2002. - №1. – С. 3–5.

3. Алиев Ф. Антология крымской музыки / Ф. Алиев. – Симферополь: Доля, 2001. – 600 с.

4. Гаспринский И. Россия и Восток / Исмаил Гаспринский. – Казань: Фонд Жиен : Татарское кН. Изд-во, 1993. – 132 с.

5. Изидинов С.Р. О национальной музыке крымских татар: материалы Междунар. науч. конф. [«Крымские татары: история и современность (к 50-летию депортации крымскотатарского народа)] (Киев, 13 –14 мая 1994 г.). – Киев: 1995. – С. 169–174.

6. Керимов И.А. Поступь культуры. По материала крымскотатарской периодической печати 1920-38 гг.. Симферополь: Таврия, 1997. – 496 с.

7. О преподавании различных ремесел в школе. – ГААРК, ф. 111, оп. 1, стр. 41, арх. 3.

8. Симферопольская татарская учительская школа. – ГААРК, ф. 111, оп. 1, стр. 40, арх. 2–6.

определению, личность, находящаяся в кризисе, не может оставаться прежней; иными словами, ей не удается осмыслить свой актуальный психотравмирующий опыт, оперируя знакомыми, шаблонными категориями или использовать простые привычные модели приспособления [5].

Кризисные ситуации и кризисы разнообразны. В психологической литературе определены основные виды кризисов, которые может испытывать человек:

- кризисы развития (возрастные кризисы);
- кризисы утраты и разлуки;
- травматические кризисы
- кризисы отношений и состояния души;
- кризисы смысла жизни;
- морально-этические кризисы [3].

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

Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко определяют возрастной кризис, как «условное наименование переходных этапов возрастного развития, занимающее место между, так называемыми литическими периодами» [4, с. 300].

Таким образом, *кризис* – состояние человека при блокировании его целенаправленной жизнедеятельности в определенный момент развития личности. Возрастной кризис несет в себе угрозу социальной дезадаптации, нервно-психического или психосоматического страдания [8].

Теоретическое осознание важнейшего значения возрастного кризиса существенно опередило начало их систематического исследования. Хотя некоторые из важных симптомов возрастного кризиса были описаны еще в работах немецких педагогов начала столетия («*возраст детской строптивости*» A. Busemann, O. Kroh), попытки эмпирического исследования картины протекания кризисов у детей оказались сопряжены со значительными трудностями [6]. Тем не менее, по мере продвижения возрастной психологии в понимании механизмов онтогенетического развития были получены данные, позволяющие конкретизировать теоретическую схему возрастного кризиса и продвинуться в понимании специфики отдельных кризисов детства. На сегодняшний день в психологии существуют две принципиальные позиции в понимании критических возрастов:

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

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

Что же касается возрастного кризиса, то его можно определить как переходный период между возрастными этапами, который неизбежно переживается ребенком при переходе от одного возрастного этапа к другому по завершении определенных стадий развития.

интересовала структура жизненного пути среднестатистического индивида, но использование библиографического метода получения эмпирических данных, т. е. обращение к биографии индивидуальной личности, то периодизация в данном случае строится по тем событиям, которые стали поворотными пунктами в развитии личности и ее жизненного пути, что предполагает внутреннюю систему отсчета. В связи с этим, анализируя результаты многочисленных исследований американских ученых в частности Калифорнийского лонгитюда, И. Кон делает важный методологический вывод: жизненный путь отдельной личности или биография индивида не сводится к универсальным закономерностям онтогенеза, этот путь обусловлен сложной совокупностью социально-исторических условий, от которых зависят стоящие перед личностью на каждом этапе ее развития конкретные задачи и те средства, которыми она располагает для их решения.

Эти же выводы получены в рамках социальной психологии по результатам исследований процессов каузальной атрибуции Г. Келли, Ф. Хайдером и Ли Россом, в рамках которых были выделены и зафиксированы фундаментальные ошибки профессиональных психологов, которые склонны переоценивать роль диспозиционных (личностных) факторов регуляции поведения и недооценивать влияние ситуационных факторов. Свершение кризисных явлений в жизни человека часто вызывает изменение социальной ситуации развития личности, приводит к смене ролей, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и наконец - его образа Я, представления о самом себе. Все это позволяет трактовать свершение жизненного события как фактор, создающий условия для личностных изменений, для перестройки личности как субъекта события.

Событие является для человека кризисным лишь в том случае, когда его свершение затрагивает центральные аспекты его личности - его образа Я, представление о себе, действуя на них разрушительно или вынуждая личность изменять их.

Понятие «Кризис» (от греч. *krisis* - решение, поворотный пункт, исход) - переломный момент, тяжелое переходное состояние, обострение, опасное неустойчивое состояние.

В китайском языке понятие кризис определяется как «*полный опасности шанс*», как возможность роста человеческой личности, который индивид обретает, проходя через состояние психического кризиса и испытывая различные сопротивления.

Согласно определениям, которые представлены в отечественных и зарубежных словарях, понятие «кризис» рассматривается следующим образом [10]: кризис (др.-греч. κρίσις) – решение, поворотный пункт, в более широком контексте, это перелом, переворот каких либо событий или обстоятельств; кризис – это затруднительное, тяжелое положение личности; кризис – это резкий, переломный момент в судьбе человека.

Согласно Г.В. Олпорту кризис — это ситуация эмоционального и умственного стресса, требующая значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени. Зачастую подобный пересмотр представлений влечет за собой изменения в структуре личности. Эти изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер. По

Педагогика

УДК 376.

кандидат педагогических наук,
доцент Андрусёва Ирина Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития грамматического мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью. Данное понятие отражает особую направленность мышления детей с интеллектуальной недостаточностью и их способность сознательно оперировать языковыми категориями, осмысливать их в ходе практических упражнений.

Ключевые слова: грамматическое мышление, дети с интеллектуальной недостаточностью, предметное мышление, специальное (дефектологическое) образование.

Annotation: The article is sanctified to the problem of development of the grammatical thinking for children with intellectual insufficiency. This concept reflects the special orientation of thinking of children with intellectual insufficiency and their ability consciously to operate language categories, to comprehend them during practical exercises.

Keywords: grammatical thinking, children with intellectual insufficiency, subject thinking, special education.

Введение. Современный этап развития общества ставит перед образованием новые задачи, направленные на существенное усиление внимания к обучению, воспитанию и развитию личности. Задача улучшения подготовки воспитанников с особыми возможностями здоровья к самостоятельной жизни стоит и перед школой. Одним из условий её решения является усиление коррекционно-развивающей роли обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного обучения. При этом условии обучение обеспечит таким детям возможность в будущем принимать активное участие в трудовой и социальной жизни.

В рамках инклюзивного обучения общие задачи обучения и воспитания решаются вместе со специальными, в число которых входит и коррекция нарушений речевого развития умственно отсталых учащихся.

Речь, как общественно-историческое явление, сопровождает все стороны жизни человека, обеспечивая успешность его адаптации, интеграции и социализации. Поэтому внимание к речевому развитию каждой личности не случайно, особенно, когда речь идет о детях с интеллектуальным недоразвитием.

Речь – это форма общения, опосредованная языком, которая включает процессы построения и понимания высказывания. Речь ребенка рассматривается как специфическая, иерархически организованная

деятельность. Как и любая другая деятельность, речь характеризуется мотивированностью, целеустремленностью, определенной структурой. В функции речи, кроме общения, относятся также познавательная и регулирующая. Речь играет важную роль в формировании высших психических функций.

Ученые Л. С. Выготский, Л. В.Занков, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, А. Н. Леонтьев, М. П. Феофанов, В. Г. Петрова, Е. Ф. Соботович, Г. А. Каше, М. С. Певзнер изучая особенности психического развития умственно отсталых детей, обнаружили характерные особенности их устной и письменной речи, раскрыли влияние речевого недоразвития на формирование мыслительных операций.

Проблема формирования грамматического строя речи является одной из актуальных проблем речевого развития детей с интеллектуальным недоразвитием.

Рассмотрение проблемы развития мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения специальной (дефектологической) науки также позволяет утверждать, что на основе взаимосвязи между уровнем мышления в специальных предметных областях и уровнем мышления ребенка с интеллектуальной недостаточностью вообще вытекает правомерность вопроса о развитии мышления учащихся данной категории при усвоении какого-либо одного предмета в специальной (коррекционной) школе или массовой школе с инклюзивной формой обучения, в частности при изучении русского языка.

Формулировка цели статьи. Учитывая особенности развития детей с интеллектуальным недоразвитием и их возможности в овладении речью вообще, и грамматическим строем в частности, усвоение ими грамматических категорий необходимо раскрыть необходимость и целесообразность специально организованной коррекционной работы с учетом особенностей их мышления, в частности грамматического мышления.

Каждый школьный предмет также вносит в процесс формирования речи и мышления определённый вклад, поэтому очевидным представляется то, что положительные результаты в развитии речи и мышления детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть достигнуты на материале и специальных предметов в коррекционной школе. В связи с этим можно считать актуальным рассмотрение в данной статье особенностей формирования грамматического мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития дефектологии остро стоит вопрос о повышении эффективности коррекционно-педагогических технологий и оптимизации на этой основе всей системы специальной помощи детям с аномалиями психофизического и умственного развития. Во вспомогательной школе, где учатся умственно отсталые ученики, всегда уделялось большое внимание родному языку. Особенно возрастает его роль на современном этапе, когда данная категория детей оказывается и в массовой школе в условиях инклюзивного обучения.

Программой по русскому языку предусмотрено формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью навыков последовательной передачи мыслей в устной и письменной речи на основе изучения элементарных знаний по грамматике.

Стремительный скачек в развитии цивилизации сопровождается снижением защитных функций человека, в том числе его психики от психотравмирующих последствий: еще в прошлом столетии, немецкая классическая философия стала говорить об отчуждении человека от продуктов своего труда, но более травмирующим стало отчуждение человека от человека и, как следствие отчуждение от самого себя, от своей сущности [3, 244 с.]. Жизненный путь человека характеризуется, прежде всего, наличием разнообразных событий, некоторые из них интерпретируются человеком как травматические, эти события («узловые моменты жизненного пути» С.Л. Рубинштейн) во многом определяют дальнейший сценарий жизни человека, его психическое и физическое здоровье. Характер влияния таких внешних событий на жизнедеятельность человека определяется тем, что события воспринимаются, переживаются, интерпретируются и относятся в разряд кризисных на основании субъективных переменных, очевидно событие можно фиксировать как некий фрагмент действительности, но как только в ней появляется человек, он меняет действительность «по своему образу и подобию».

В связи с этим начиная с двадцатого столетия психологическая наука, как отечественная, так и зарубежная, начинает активно внедрять эмпирические исследования в области психологии развития, изучая феномены, закономерности, механизмы и особенности связанные с онтогенетическим развитием человека и критическими периодами жизни и их последствиями.

Большая заслуга в постановке и разработке проблемы жизненного пути принадлежит в отечественной психологии Б.Г. Ананьеву, Н.А. Логиновой, С.Л. Рубинштейну, П.П. Блонскому, Л.С. Выготскому, А.Н. Леонтьеву, Л.И. Божович, М.И. Лысиной, Д.Б. Эльконину, К.Н. Поливановой, Т.В. Драгуновой, М.В. Ермолаевой, Л.И. Бершедовой и д.р.; в зарубежной психологии Я. Боому, Э. Шпрангеру, Ш. Бюлеру, А. Валлону, З. Фрейду, А. Гезеллу, Д. Левинсону, Л. Колбергу, Ж. Пиаже, Э. Эриксону и Г. Томе. Многие авторы подчеркивают уникальность жизненного пути личности, а также необходимость превращения психологии развития личности в психологию жизненного пути, где основой в периодизации психического развития становится не сенситивные периоды, социальные переходы и социальные кризисы сами по себе, а те конкретные (биографические) события, которые переживаются личностью как значимые в ее развитии.

В западной психологии представления о кризисных явлениях личности достаточно разнообразны, так например Ж. Пиаже и Л. Колберг рассматривали кризисы жизни, как смену некоторой структуры или организованности человека. Что приводит к некоему психологическому переходу. Я. Боом говорил о психологическом механизме возникновения нового в жизни человека. Э. Эриксон и Д. Левинсон рассматривали «кризис (конфликт)» как характеристику некоторого отрезка онтогенитического развития.

Понятие «*возрастной кризис*» сформировалось в возрастной психологии, где слово «*кризис*» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и кризисы эти называются «*нормативными*» [8].

Возрастные периодизации психического развития классической возрастной психологии оправдывают себя до тех пор, пока исследователей

9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.

11. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

12. Rokeach M. The Nature of Human. Values / Milton Rokeach. – N.Y., 1973. – p. 160.

Психология

УДК: 159.923.2

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

«КРИЗИС» КАК ОСНОВНОЙ ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии личности и психологии развития – психического состояния и благополучия человека в период кризисов жизненного пути. Теоретический анализ основных подходов к пониманию механизмов возникновения, закономерностей и особенностей протекания кризисов которые неизбежно переживает в той или иной степени каждый человек.

Ключевые слова: кризис, возрастной кризис, жизненный путь, периодизация психического развития.

Annotation. The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychology of personality and developmental psychology - the mental state and well-being in times of crisis of life. Theoretical analysis of the main approaches to understanding the mechanisms of emergence, patterns and characteristics of flow crises that inevitably experiencing varying degrees of each person.

Keywords: crisis, age crisis, career, periodization of mental development.

Введение. Психология двадцатого века, как и весь прошедший век, отмечается эпохой перелома (кризиса), отвечая на вопросы сформулированными веком девятнадцатым, явила миру два самостоятельных и фундаментальных направления в изучении механизмов формирования и развития личности, и в частности детского развития: психоанализ и бихевиоризм. Психоанализ в своей теории рассматривал проблемы психического здоровья человека, а бихевиоризм – проблемы обучения и трудовой деятельности. В свою очередь развитие отечественной психологической науки, в частности Л.С. Выготским, автором культурно-исторического подхода изучающим личность как продукт освоения индивидом ценностей культуры, увидевшим «ключ ко всей психологии» позволяющий проводить объективный анализ высших психических функций личности, в значении слома.

Изучение грамматики в школе для детей с недостатками умственного развития носят практический характер. Работа по грамматическим темам, заучиванию терминологии и формулировке грамматических понятий сокращена до минимума. Вместе с тем, грамматические категории должны быть усвоены ими прочно и в то же время осознанно. Только в таком случае грамматика может служить средством развития и коррекции психических процессов учащихся с недостатками интеллектуального развития. В методиках обучения умственно отсталых детей родному языку (А. К. Аксенова, Н. М. Барская, Н. Ф. Гнездилов, И. П. Корнев и др.), а также в методических рекомендациях (В. Воронкова, С. М. Комский, З. М. Смирнова, Н. Н. Тарасенко, Е. Ф. Соботович, К. Д. Ульянова) рассматриваются основные направления и методы коррекционно-развивающей организации учебного процесса с целью более устойчивого усвоения знаний по грамматике умственно отсталыми учениками. А. С. Винокур, Р. Е. Левина, А. И. Пенькова, Л. Ф. Спирова, Н. В. Шевченко, В. В. Тарасун и др. отмечают, что в современной методике отсутствуют разработки, направленные на выявление и коррекцию существенных трудностей в усвоении программного материала этими учениками.

Большой вклад в создание специальной методики обучения языку внесли разработки М. Ф. Гнездилова и В. Г. Петровой по вопросам овладения умственно отсталыми детьми грамматическим строем речи.

Термин «грамматическое мышление» раскрывается на основе того, что общие теории мышления рассматриваются на материале учебной дисциплины, и структура мышления детей с интеллектуальной недостаточностью предстаёт как совокупность различных мыслительных операций, которые необходимо активизировать, чтобы развить данный вид мышления как часть мыслительного процесса каждого индивида. В связи с этим возникает проблема, которая заключается в поисках путей обеспечения органической взаимосвязи между языковым образованием и речевым развитием учащихся с учетом развития грамматического мышления у данной категории детей.

В методике под термином «грамматическое мышление» условно понимают особую направленность мышления и способность сознательно оперировать языковыми категориями, осмысливать их практически и теоретически. Грамматическое мышление не должно противопоставляться в каком-либо отношении общему значению мышления в его основном значении.

Грамматическое мышление может формироваться учителем и на уроках русского языка, но с учетом индивидуальных особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

Грамматическое мышление детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется следующими показателями его развития: относительное усвоение новых понятий, в первую очередь грамматических; недостаточное их осознание; неправильное соотнесение с другими явлениями.

Г. П. Щедровицкий, характеризуя понятие языкового мышления, отмечает, что «уже в исходном пункте язык и мышление – единое, выступающее на поверхность явление, содержащее в себе два элемента», которые он объединяет термином «языковое мышление» [2].

Л. И. Баранникова рассматривает взаимосвязь языка с мышлением и сознанием с точки зрения диалектно-материалистического подхода,

подчеркивая тем самым тесную, неразрывную взаимосвязь языка и мышления. По её мнению, язык – непосредственная действительность мысли» [1, с.18].

Таким образом, грамматическое мышление детей следует рассматривать как структурно-уровневое образование, представленное единством компонентов, связанных между собой: эмоционально-смысловым, эмоционально-мотивационным, рефлексивным.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, также было установлено, что в традиционном учебном процессе недостаточно разработаны средства и механизм формирования ряда мыслительных операций, характерных для достаточного уровня развития грамматического мышления, а стихийное конструирование грамматического мышления малоэффективно.

В норме формирование грамматического мышления наиболее продуктивно при наличии следующих методических условий: системного формирования мыслительных операций, посредством активизирующего обучения; сильной личностной мотивации при формировании и развитии грамматического мышления; построения обучения как учебно-педагогического сотрудничества, где в центре обучения – человек как субъект деятельности; использования элементов инновационных систем [4].

Грамматическое же мышление детей с интеллектуальной недостаточностью формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами. Недостатки речи затрудняют для данной категории детей возможность выявления сущности явлений и связей между ними, что наиболее отчетливо проявляется в глубоком недоразвитии их грамматического мышления [5].

Основным показателем грамматического мышления является практическое владение грамматическими категориями, которые также характеризуются своеобразием усвоения детьми с интеллектуальной недостаточностью. Понятия, как известно, представляют собой форму мышления, в которой отражаются предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках и взаимосвязях.

В грамматическом понятии отражаются существенные признаки явлений так же, как и в любом другом, в обобщенном виде. Специфика грамматического понятия обусловлена своеобразием языковых явлений, т. е. содержательной стороной понятия. Языковые явления, языковые категории отличаются более высокой степенью абстрактности по сравнению с биологическими, физическими, общественными и другими явлениями, наблюдаемыми в начальных классах. Что и затрудняет их усвоение детьми с интеллектуальной недостаточностью [4].

Таким образом, грамматическое понятие является обобщением над уже обобщенным, или, как справедливо отмечает известный советский психолог Д. Н. Богоявленский – это «своего рода второй этаж абстракций, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений» [2, с.53].

Указанное свойство является причиной затруднений, возникающих у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при формировании грамматических понятий.

Речь учащихся интеллектуальной недостаточностью состоит из простых, нераспространенных, часто неполных и неправильно построенных

Аксиологическое богатство учителя определяет эффективность и целенаправленность отбора и прироста новых ценностей, их реализация в профессиональной деятельности. В случаях, когда у педагога не происходит систематического обновления арсенала профессиональных ценностей, повышается вероятность появления стереотипных действий, элементов педагогического консерватизма. Приобретение новых профессиональных ценностей стимулирует творческий поиск учителей, способствует утверждению перспективных подходов, технологий, систем отношений в педагогическом процессе.

Выводы. Профессиональные ценности педагогов отражают содержательную сторону, основу и сущность профессиональной деятельности и определяют ее цели и средства, регулирующие поведение педагога в профессиональной деятельности посредством воздействия на систему профессиональных мотивов.

В совокупности выявленных профессиональных ценностей учителя нами были выделены по сферам направленности шесть основных групп: моральные, социально-психологические, личностно-психологические, профессионально-функциональные ценности, ценности саморазвития и ценности профессиональной самореализации, принадлежащих по предметному содержанию к профессиональным ценностям терминального и инструментального типов.

Направление дальнейших исследований может быть сосредоточено на изучении социально-демографических и организационно-профессиональных факторах развития профессиональных ценностей учителей.

Литература:

1. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8-13.

2. Белановский С. А. Метод фокус-групп / С. А. Белановский. – М.: Издательство Магистр, 1996. – 272 с.

3. Бобро Т. П. Ценностные ориентации учителя в условиях личностно ориентированного обучения: автореф. дис. на соис. учен. степ. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Татьяна Петровна Бобро; Моск. гос. гуман-й ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2007. – 22 с.

4. Вершинина Л. В. Аксиологическое пространство как педагогическое явление / Л. В. Вершинина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 11. № 4 (30). – 2009. – Самара: СНЦ РАН, 2009. – С. 323–327.

5. Вершловский С. Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С. Г. Вершловский. – М.: Знание, 2002. – 167 с.

6. Гринкруг Л. С. Основополагающие принципы аксиологически ориентированного образования / Л. С. Гринкруг, Б. Е. Фишман //Высшее образование в России. – 2006. – № 12, с. 26-32.

7. Кузьмина Э. М. К вопросу о ценностях педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Э. М. Кузьмина // Педагогический университетский вестник Алтая. – Барнаул, 2000. – № 2. – Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2000 /list/list170.html

8. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.

сотворчества, диалогического взаимодействия с другими участниками учебно-воспитательного процесса и социумом в целом: активное педагогическое жизни, престиж профессиональной деятельности учителя, уважение окружающих (общественное признание значимости педагогического труда), возможность видеть результаты своего труда, самореализация (возможность реализовать свои способности), трудолюбие, производительность в педагогической работе, конкурентоспособность, творчество (свобода творчества), независимость и смелость в отстаивании своего стиля и своей педагогической позиции, целеустремленность в работе педагога.

Основываясь на классическом в психологии рассмотрении ценностных ориентаций личности как терминальных и инструментальных (А. Д. Леонтьев [8], М. Рокич [12] и др.), а также систематизации педагогических ценностей по предметному содержанию как ценностей самодостаточного и инструментального типов (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова [11] и др.), выявленные в исследовании профессиональные ценности были разделены на терминальные профессиональные ценности (как доминирующие аксиологические функции) и инструментальные профессиональные ценности (как средства достижения первых) (табл. 1).

Таблица 1

Типы профессиональных ценностей учителей

Терминальные профессиональные ценности	Инструментальные профессиональные ценности
Активная педагогическая жизнь	Владение современными методами и технологиями обучения и воспитания
Взаимопонимание	Дисциплинированность
Возможность видеть результаты своего труда	Знание детской психологии
Гуманность	Знание своего предмета
Доброта	Инициативность
Духовность (нравственность) учителя	Инновационность
Здоровье (забота о здоровье)	Коммуникативность
Личностное развитие учащихся	Конкурентоспособность
Личность и индивидуальность ученика	Независимость и смелость в отстаивании своего стиля и своей педагогической позиции
Любовь к детям	Ответственность
Любовь к педагогическому труду	Педагогическая эмпатия
Обучение учеников предметным знаниям	Педагогическое мастерство
Общественное признание значимости педагогического труда (уважение окружающих)	Педагогическая рефлексия
Патриотизм (любовь к родному краю)	Самоконтроль
Престиж профессии учителя	Самокритичность
Профессиональная компетентность	Справедливость
Развитие творческих способностей (своих и учащихся)	Терпимость
Развитие коллектива	Требовательность
Самосовершенствование, саморазвитие, самообразование учителя	Трудолюбие, производительность в педагогической работе
Самореализация	Целеустремленность в работе педагога
Сотворчество с коллегами и детьми	Честность (правдивость, искренность)
Творчество (свобода творчества)	Чувство юмора
Уважение к личности ребенка	Эмоциональная уравновешенность
Увлеченность предметом (занятия любимым делом, предметом)	Этичность, педагогический такт

предложений. Высказывания могут быть однословными и иметь синкретический характер – когда одним словом обозначается ситуация или событие. Их рассказы составляют цепочку из грамматически однозначных предложений. В связи с не умением дифференцировать субъект от действия, отделить от действия объект или действие дети пропускают главные члены предложения, не понимают вопросов к второстепенным членам предложения.

Ученики не умеют согласовывать слова в предложении, допускают синтаксические ошибки. Они не понимают и не умеют пользоваться синтаксическими отношениями между словами, которые выражаются с помощью падежных окончаний. Самым сложным для усвоения оказывается творительный падеж. Требует специального внимания и то, как дети с интеллектуальной недостаточностью пользуются такими грамматическими категориями, как род, число. Устойчивость таких ошибок Е. Ф. Соботович объясняет тем, что ребенок фиксируется на предметном смысле слова, игнорируя его грамматическое оформление, не обращая внимание на особенности использования его сменных частей.

Та же причина вызывает неумение использовать словообразовательные суффиксы и префиксы. По данным Е.Ф. Соботович, дети с интеллектуальной недостаточностью не умеют осуществлять словообразования по аналогии.

Переход к употреблению распространенных, а тем более сложных предложений осуществляется очень медленно. У данной категории учащихся оказывается нарушенным и понимание обращенной к ним речи. Первоклассники часто даже не могут соотнести смысл фразы с соответствующей картинкой. Даже старшеклассникам иногда бывает трудно осмыслить грамматические обороты, в которых есть сравнение, пространственные и временные отношения, причинно-следственные связи, аналогии. Трудно воспринимаются ими долгие распространенные фразы, сложноподчиненные предложения. Недоступными для их понимания являются метафоры, пословицы, они понимают их буквально [5, с.30].

Е. Ф. Соботович обращает внимание на то, что дети с интеллектуальной недостаточностью не понимают переносного значения не только метафор, но и общеупотребляемых словосочетаний.

Дети с интеллектуальной недостаточностью и в старших классах плохо владеют словообразованием, не владеют речью на произвольном уровне, поэтому не различают правильно и неправильно построенных как по смыслу, так и по грамматике фраз.

Грамматика в системе обучения языку во вспомогательной школе занимает важное место. Она составляет основное содержание школьного курса родного языка, занимает ведущее место среди его разделов, являясь наукой о строении и формы письменной и устной речи. Она определяет основные законы языка, его четкого, осмысленного характера. Ее назначение состоит в том, чтобы человек овладел знаниями и навыками с языка, умела менять слова и правильно соединять их в предложении.

Курс школьной грамматики дает ученикам возможность осмыслить язык, получить теоретические знания и практические навыки, расширить кругозор, а также способствует развитию логического мышления. Изучение грамматики во вспомогательной школе имеет еще и большое коррекционно-воспитательное значение.

Известно, что реальная действительность отражается в сознании человека в виде ощущений, которые дают материал для создания представлений, формирования понятий, для построения суждений и умозаключений, с одной стороны. С другой стороны, язык и его грамматический строй влияют на процессы восприятия реальной действительности в плане их организации и уточнения. Грамматика в данном случае выступает средством систематизации предметов и явлений внешнего мира, которые непосредственно не воспринимаются. Это положение чрезвычайно важно в работе с умственно отсталыми детьми.

Курс грамматики в специальной (коррекционной) школе является практическим и нацелен, прежде всего, на коррекцию и развитие речи, на формирование умения строить речевые высказывания, а не на усвоение школьниками языковой системы. Поэтому усвоение данной категорией детей грамматических понятий, развитие у них грамматического мышления требует новых эффективных подходов.

Для исследования сформированности грамматического мышления у учащихся с нарушением интеллекта выделяют следующие критерии и показатели: понятийный (категориальный); практический.

Прежде всего, грамматическое мышление определяется в правильном оперировании грамматическими понятиями, поэтому понятийный критерий является одним из ведущих. Показателями понятийного критерия у данной категории детей являются: владение понятиями «глагол», «прилагательное», «существительное».

На основе анализа работ Е. А. Стребелевой [5] можно кратко представить следующие рекомендации по развитию грамматического мышления у школьников с интеллектуальной недостаточностью:

– более раннее начало формирования грамматического мышления, так как одним из условий нормального развития ребенка и его успешного обучения в старшей школе является развитие грамматического мышления;

– одновременная работа над развитием всех видов мышления, направленная на решение задач формирования правильного оперирования грамматическими понятиями, развитие грамматически правильной, связной речи, так как любое, даже незначительное нарушение отражается на успеваемости ребенка, его деятельности;

– развитие грамматического мышления носит практический характер, что проявляется прежде в том, что в старших классах не по всем темам систематического курса грамматики даются теоретические обобщения и соответствующая терминология. Некоторые темы учащиеся усваивают на основе грамматических комментариев и посредством практических упражнений. Примером является тема «Сложные предложения». Школьники учатся соединять простые предложения в сложные с помощью указанных в программе слов (союзы, союзные слова) или без них. Все теоретические обобщения по поводу семантико-структурных типов сложных предложений и терминологические обозначения остаются за пределами программы;

– определенную роль в развитии грамматического мышления выполняют задания стилистического характера, способствующие преодолению таких недостатков, как неточность употребления слов, нарушение порядка их продуцирования в предложении, стереотипность в выборе конструкций,

точки зрения возможности самореализации учителя в профессиональной деятельности [5], выявленные профессиональные ценности были нами объединены в шесть следующих групп: моральные, социально-психологические, личностно-психологические, профессионально-функциональные ценности, ценности саморазвития и ценности профессиональной самореализации.

Моральные ценности, являющиеся сложной системой обобщенных эмоционально-оценочных представлений и отношений педагогов к важнейшим сферам и условиям их профессиональной жизни, принципиальное направление всей системы соответствующих взглядов. Это ценности общественной системы, общения, деятельности, самосохранения, а также общечеловеческие ценности. К ценностям данной группе отнесены: гуманность, доброта, духовность (нравственность) учителя, любовь к детям, здоровье (забота о здоровье), патриотизм (любовь к родному краю), справедливость, честность (правдивость, искренность).

Социально-психологические ценности ориентированы на раскрытие значения и смысла взаимоотношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности и включают отношение учителей к ученикам, себе, другим участников педагогического процесса, создание благоприятного социально-психологического климата в педагогической системе: взаимопонимание (между учителем и детьми, их родителями, коллегами) этичность, педагогический такт; коммуникативность; развитие ученических и учительских коллективов; чувство юмора; сотворчество с коллегами и детьми; педагогическая эмпатия, уважение к личности учащихся.

Личностно-психологические ориентированы на раскрытие значения и смысла требований педагогической системы к учителю как управляющего звена, в области формулировки педагогических задач, планирование, композиционного построения содержания деятельности: требовательность, ответственность, дисциплинированность, эмоциональная уравновешенность, инициативность, педагогическая рефлексия, самоконтроль, терпимость.

Профессионально-функциональные ценности ориентированы на раскрытие цели педагогической деятельности, значения и смысла предметно-теоретических, психолого-педагогических, методических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности и избрание эффективных средств, форм и методов ее реализации: владение современными методами и технологиями обучения и воспитания, знания своего предмета, знание детской психологии, педагогическое мастерство, любовь к педагогическому труду, обучение предметным знаниям, профессиональная компетентность, личность и индивидуальность ученика, личностное развитие учащихся.

Ценности саморазвития ориентированы на возможно более полную реализацию себя как личности, выдвижению новых перспектив, развитие творческой индивидуальности: самосовершенствование, саморазвитие, самообразование учителя, развитие творческих способностей (своих и учащихся), инновационность, самокритичность, увлеченность предметом (занятия любимым делом, предметом).

Ценности профессиональной самореализации ориентированы на утверждение личностью своей роли в социальной и профессиональной среде, реализацию собственного потенциала с помощью собственных усилий,

сосредоточено на классификациях профессиональных ценностей, оставляя без внимания конкретизацию их содержания. Цель статьи заключается в исследовании содержания профессиональных ценностей учителей, как основ и регуляторов поведения педагогов в их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Для установления содержания профессиональных ценностей современного педагога нами было проведено исследование с использованием метода фокус-групп. Как определяет С. А. Белановский, метод фокус-групп является «качественным» методом глубокого группового опроса [2].

К участию в фокус-группах были привлечены учителя высшей категории (316 человек). Учителя высшей категории – это педагоги, имеющие большой опыт педагогической деятельности, они проверили на практике свои профессионально-педагогические взгляды и убеждения, их профессиональные знания, умения, навыки, профессиональная деятельность и достижения признаются коллегами, руководством, учениками, их родителями.

По результатам работы фокус-групп были определены 48 профессиональных ценностей современного учителя, которые согласуются с научными представлениями об аксиологическом аспекте педагогической деятельности (Л. В. Вершинина [4], Л. С. Гринкруг [6], Э. М. Кузьмина [7] и др.).

В ходе работы фокус-групп наиболее часто отмечались следующие ценности: профессионализм или профессиональная компетентность, терпимость (толерантность), любовь к детям, креативность, справедливость, доброта, коммуникабельность, знание своего предмета. Их соотношение представлено на рис. 1.

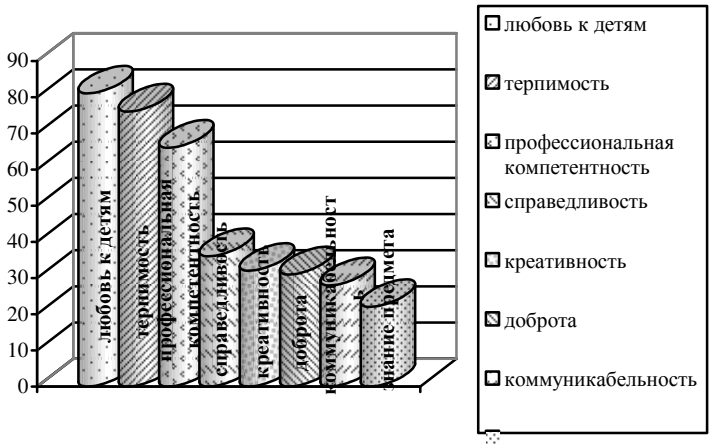


Рис. 1. Соотношение наиболее актуальных профессиональных ценностей педагогов по мнению фокус-групп

Опираясь на классификации педагогических ценностей с точки зрения средств ориентиров социальной и профессиональной активности [11], а также с

повторение одних и тех же слов в рядом стоящих предложениях, эмоциональная невыразительность речи;

– основной метод работы – разнообразные по форме практические упражнения.

Выводы. Таким образом, грамматическое мышление – это вид мышления, помогающий человеку оперировать грамматическими понятиями. Все операции грамматического мышления тесно взаимосвязаны и их полноценное формирование возможно только в комплексе. Только взаимообусловленное их развитие способствует развитию словесно-логического мышления в целом. Грамматическое мышление детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется: стереотипностью, тугоподвижностью и недостаточной гибкостью.

Дети с интеллектуальной недостаточностью получают только среднее неоконченное образование, в связи с чем программа по русскому языку ориентирована на то, чтобы дать им хотя и элементарный, но законченный объем знаний и умений в области грамматики и правописания, что обусловливает необходимость дальнейшей разработки эффективных методов и приемов развития грамматического мышления у данной категории детей.

Литература:

1. Баранникова, Л. И. Основные сведения о языке / Л. И. Баранникова. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.

2. Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: пособие для учителя / Т. В. Напольнова. – М.: Просвещение, 1996. – 112 с.

3. Пищальникова, В. А. Общее языкознание: учебник для студентов ВЗОв, обучающихся по спец. «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / В. А. Пищальникова. – М.: Академия, 2009. – 448 с.

4. Соботович, Е. Ф., Тищенко В. В. Усвоение умственно отсталыми детьми грамматических категорий и абстрактного лексико-грамматического значения слова / Е. Ф. Соботович, В. В. Тищенко // Дефектология. – 1998. №4. – С. 2 - 5.

5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – Вадос, 2013. – 184 с.

Педагогика

УДК 371

Бабаджан Александр Азарьевич
Газзан симферопольской караимской религиозной общины (г. Симферополь)

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАРАИМСКОЙ РЕЛИГИИ

Аннотация. Статья посвящена возникновению и более чем 3 тысячелетнему существованию самостоятельной караимской религии. Показан кратко путь формирования крымских караимов. Приведены исторические факты признания на уровне религиозных государств самостоятельности караимской религии.

Ключевые слова: история караимской религии, формирование крымских караимов, признание самостоятельности.

Annotation. The article is devoted to the emergence and more than 3 thousand-year existence of independent of the Karaite religion. It displays a short way to the formation of the Crimean Karaites. Presents historical facts on the level of recognition of independence of the Karaite religion.

Keywords: history of the Karaite religion, the formation of the Crimean Karaites, the recognition of independence.

Введение. Крымские караимы – один из коренных народов, который сформировался в Крыму. Именно на этой территории происходили события их истории и именно с этой территорией они продолжали и продолжают поддерживать связь, независимо от мест, куда их забрасывала судьба или события истории. Одним из основных отличий их от других народов и их культуры является караимская религия. Эта религия, как и история ее развития, слабо изучены, а в публикациях последнего времени часть фактов умалчивается, а часть освещается с тенденциозной точки зрения. Поэтому для большей объективности необходимо изложение и другой точки зрения. Эта статья – попытка отразить другую точку зрения на историю караимской религии и караимского народа.

Формулировка цели статьи и задачи.

Для изучения и понимания истории караимской религии важно:

- показать истоки караимской религии;
- показать неизменность ее на протяжении тысячелетий;
- показать отделение от нее разных течений;
- показать историю связи религии с древнейшими народами Крыма;
- показать историю формирования крымских караимов;
- показать историю признания самостоятельности караимской религии.

Изложение основного материала статьи. Развитие религии можно образно сравнить с развитием дерева - сначала возникает теория (комплекс идей), которая как семечко, несет в себе характеристики религии. Сначала у нее мало сторонников, со временем этот круг увеличивается, разрастается, появляются теоретики, которые дополняют, развивают религию до цельной стройной теории. Потом приходят новые, которые начинают изменять и дорабатывать сделанное, внося все новые изменения, дополнения, связанные с новыми условиями и проблемами, с которыми сталкиваются верующие и религия в разных регионах, государствах, с разными правительствами.

Введение. Растущие требования общества к личности и профессиональной деятельности учителя определяют исключительное внимание к вопросу содержания профессиональных ценностей современного педагога. Ценности и смыслы, усваиваемые индивидуальным сознанием, с точки зрения психологии, интересны не столько как универсальные категории, сколько как детерминанты, определяющие поведение человека.

Профессиональные ценности учителей зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, и в свою очередь, во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики, поскольку позволяют удовлетворить не только потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение целей образования.

Относительно содержания профессиональных ценностей педагогов, как отмечает В. А. Сластенин [11], в центре аксиологического педагогического мышления находится гуманистическая ценностная ориентация, поскольку человек рассматривается в нем как высшая ценность общества и самоцель общественного развития.

В психолого-педагогических исследованиях совокупность профессиональных ценностных ориентаций учителя определяется приоритетом общечеловеческих ценностей таких как: истина, добро, красота, жизнь, здоровье, гуманизм, особо отмечается любовь к родному краю. Работа учителя представляется как многомерное пространство, включающее педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность учителя, в котором роль последнего имеет преимущество (Н. А. Асташова [1], Т. П. Бобро [3], Л. М. Митина [10]). В работах А. К. Марковой [9] подчеркивается необходимость развития одновременно интеллектуальной, эмоциональной и этической сфер личности ребенка и утверждается, что при создании условий для полного личностного роста, необходима ориентация на обеспечение ценностных отношений, личностно значимых для учителя и ученика.

Изменения приоритетов образования переводят знания, умения, навыки из целей образования в средства развития личности учащегося на основе освоения способов деятельности; основной задачей педагога становится организация диалога, на основе ценностно-смысловой равенства взрослого и ребенка, назначение которого – соотнесение существующего опыта с новым, постижения самого себя через ценностные суждения партнера. В эффективном решении этой задачи центральное место принадлежит взаимодействию главных субъектов образовательного процесса – педагога и ученика. Особое значение приобретают профессиональные ценности педагога, связанные с его отношением к ученикам, к педагогической деятельности, к предметам, которые преподаются. Отмечая, что построение настоящего сотрудничества педагога и ребенка, в рамках традиционной учебно-дисциплинарной модели образования является весьма проблематичным и благоприятные условия для достижения сотрудничества предоставляет личностно ориентированная модель, Т. П. Бобро [3] выделяет личностно-смысловые и профессиональные ценности учителя, такие как, профессиональное самоопределение, смысл труда, квалификация, карьера, социальное положение, персональная компетентность и активность.

Формулировка цели статьи. Несмотря на достаточное внимание в психологических и педагогических исследованиях к профессиональным ценностям специалистов, в частности педагогов, большинство из них

3. Ковальова Т.Є. Теоретико-методологічне обгрунтування інтегральної концепції самоактуалізації в сучасній психології / Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2010. – № 2. – С. 140–163.

4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мераб Константинович Мамардашвили. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Культура”, 1992. – 416 с.

5. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; [пер. с англ. О.О. Чистяков]. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [уч. пос. для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

7. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] // Анатолій Васильович Фурман. – Ялта – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

8. Фурман А., Ковальова Т. Методологічні орієнтири створення категорійної матриці взаємозв’язку образів суб’єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 27–32.

9. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.

10. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.

Психология

УДК 159.9

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования содержания профессиональных ценностей педагогов, как основ и регуляторов профессиональной деятельности. Выделены группы профессиональных ценностей: моральные, социально-психологические, личностно-психологические, профессионально-функциональные ценности, ценности саморазвития и ценности профессиональной самореализации.

Ключевые слова: педагог, профессиональная деятельность, профессиональные ценности, профессиональная самореализация, образование.

Annotation. The article presents the results of the research content of professional values of teachers as the foundations and controls of professional activities. Groups of professional values: moral, socio-psychological, personal and psychological, vocational and functional values, the values of self-development and value of professional fulfillment.

Keywords: teacher, professional activity, professional values, professional self-realization, education.

Возникают разные внутренние течения, группировки, которые, как ветви, начинают развиваться довольно самостоятельно, сохраняя в себе ранее принятые изменения и развития теории. И вот по этим наслоениям и доработкам к первоначальному комплексу можно, как по древесным годовым кольцам, определять период, к которому относится то или другое произведение богословов или течение в религии.

Все течения можно разделить на две группы по способу возникновения: раскольнические и теоретические.

Раскольнические - это течения, возникающие при нововведениях, вносимых руководством, когда часть верующих не принимает нововведений и откалывается от основной массы, принявшей нововведения. Часто во главе этого раскола также стоит богослов или группа богословов, которые официально озвучивают недовольство и ропот несогласных и объединяют их в одно течение, но это не меняет сути процесса.

Теоретические - это течения, в основе которых лежат теоретические разработки отдельных богословов или групп, которые, не состоя в руководстве, пытаются изменить какие-то принципы основного течения, и не связаны с моментом введения изменений в основном направлении религии.

В обоих случаях, если появляется масса верующих, поддерживающих эти взгляды и они существуют длительное время, исчисляемое десятилетиями, эти течения получают свои названия, формируют свою литературу и другие проявления своей самостоятельности. Но во всех случаях они сохраняют в своей теории все предыдущие нововведения и наслоения, кроме тех, которые они отвергают по принципам своего возникновения. Благодаря этому по их литературе, принципам можно определить период возникновения, если нет упоминаний об их возникновении в летописях и других письменных источниках.

Теперь рассмотрим основные вехи развития религии, которые отразились в истории и теории религии с приблизительной или точной датировкой, в зависимости от существующих знаний.

Основополагающим событием, когда была создана религия – стал уход народа из Египта, когда Господь на горе Синай дал Моисею 10 Заповедей и Закон, который использовали верующие. Были определены праздники.

Начальный этап формирования религии окончился на даровании Господом людям Закона и обнародования Закона Моисеем. После этого начали дополнять Закон при Моисее. С его смертью этот первоначальный этап закончился в XIII в. до н.э.. Дальше продолжали дорабатывать, внося дополнения с изменением условий жизни. Яркий пример – нахождение новой пятой книги Моисея (Второзаконие) при ремонте I Храма (950-586 гг. до н.э.) в 622 г. до н.э.

С расколом единого государства около 931 г. до н.э. на два: Северное - Израиль и Южное – Иудея, произошла первая трещина в религии. В Иудее основной храм был Иерусалимский, а в Израиле главным был сделан другой храм или несколько, куда стекался народ во все основные религиозные праздники. В дальнейшем эта трещина, начавшая разделять верующих, еще больше расширилась с уводом части населения Северного царства (Израиля) ассирийцами в 722/21 г. до н.э. В новых условиях также производятся изменения и доработки, связанные с изменением условий жизни верующих. В Ассирии переселенные не были в рабстве, так что верующие сохраняли свою

религию. После разрушения Иерусалима и I Храма в 586 г. до н.э., переселенные из Иерусалима верующие нашли поддержку у своих единоверцев в Вавилоне. В 538 г. до н.э. выходцы Южного царства и часть потомков, переселенных из Северного царства, после разрешения вавилонского царя Кира вернулось в Иудею. Переселенные жили в Вавилоне состоятельно, занимали высокие посты, некоторые даже были князьями, имели рабов, например, возвращавшиеся в Иерусалим, а их возвращалось 42360 человек [Ездр.2,64], имели 7337 рабов [Ездр.2,65], с которыми переселились в Иудею. И вот это возвращение многие специалисты считают началом формирования еврейского народа. Все, что происходило до этого, все праздники, скорбные даты признаются караимской религией и все тексты – святы.

Что же изменилось в этот исторический момент? Произошло выделение части верующих из общей массы, и они эту обособленность постепенно закрепили и в религии. Вначале вернувшиеся отмежевались от верующих, проживающих в Иудее, не разрешив им участвовать в строительстве II Храма [Ездр.3,3]. Затем было изгнание инородных жен и полное закрытие еврейской религии от прозелитов [Ездр.10,11], и признание II Храма святым как замену I Храма.

С этого момента начинается резкое расхождение между караимской и еврейской религиями. Караимы не признали святости II Храма и не признают всех праздников и дат, связанных с II Храмом. Караимы не закрыли свою религию от прозелитов и продолжали миссионерскую деятельность среди различных народов, что отмечено в исторических хрониках – яркими примерами этого могут служить деятельность Исаака Сангари в Хазарском каганате (8 в.) и Захара Схарии в Новгороде (15 в.). Прозелитизм и миссионерство были прекращены под давлением законов государств, в которых они проживали, т.к. господствующая в них религия добивалась того, чтобы законодательно было закреплено разрешение перехода из разных религий только в господствующую религию. Любые переходы в другие религии были незаконны и преследовались господствующей церковью и государством. Это подтверждается многочисленными документами в архивах.

Далее была кодификация книг Ветхого Завета около 300 г. до н.э. в 24 книгах (5 книг Моисея, отсюда название «Пятикнижие» (от греческого *Pentateuch*), 8 книг пророков и 11 книг хагиографов (*hagiografia* – от греческого «святой») – религиозные писания, жизнеописания святых и т.д.) (39 книг по христианской группировке текстов). Караимы это приняли, но они всегда их считали неравнозначными. Высшей ценностью является Декалог (10 Заповедей), который всегда писался на алтаре и\или на стенах караимских храмов. Он так высоко ценится караимами, что две открытые скрижали стали символом караимской религии. На втором месте идут 5 книг Моисея, которые кладутся в алтарь, в течение года весь текст прочитывается по субботам в храмах, из-за всего этого караимов назвали «народом Торы», т.е. Пятикнижия. Все остальные книги Ветхого Завета воспринимаются как дополнительные. При этом, при противоречии между утверждениями в книгах берется первая формулировка, как истинная. Например, караимы используют первый текст Декалога [Исх. 20,2-17], используя равенство всех перед Законом [Исх. 12,49] и запрет на дачу денег в рост [Исх. 22,25; Лев. 25,37] никогда не занимались ростовщичеством и банковским делом, хотя во Второзаконии разрешается

в соответствии с тем, кто ты есть на самом деле как личность и индивидуальность.

В основе универсального как способа познания мира находится самосознание, осознание себя как Я, то есть как интегрального самодостаточного результата психокультурного развития. В целом очевидно, что расширяет функционирование самосознания самопознание человека, как индивидуализированный способ познания мира. Итоговым продуктом самопознания здесь и есть Я-концепция как внутренняя сосредоточенность человека на себе и как ядро ее психодуховного мира, что формирует ее самоопределение. Суть последнего заключается в признании своих личностных особенностей и преимуществ и в осуществлении на их основе выбора движения-развития в направлении самоактуализации.

Благодаря саморефлексии человек получает возможность принципиально нового типа взаимодействия с действительностью, данной уже не напрямую, а в формах мышления. В то же время саморефлексия как процесс осмысления и переосмысления стереотипов опыта, способна построить новые образы своего «я», а также выработать новые знания о мире. Она может менять содержание и структуры индивидуального сознания в состав которой входят ценности, интересы, мотивы, мышления, механизмы восприятия, принятие решений, эмоционального реагирования, поведенческие шаблоны и т. д. Завершение этого таксономического цикла реализуется как осуществление возможностей развития «Я» - самоактуализация как результат внешней работы, осуществление собственного жизненного сценария.

Выводы. Методологически аргументированное исследование категорий системы «самореализация-самоактуализация» в диалектическом единстве образов субъективной реальности и психологических факторов самоактуализации позволяет обосновать логическое, содержательное и смысловое наполнения каждой задействованной в концептуальной план-карте категории. Проведенный анализ дает целостное представление об организации внутренней структуры категориального аппарата по канонам типологического (в том числе и таксономического) подхода с соблюдением требований юнгианского принципа кватерности [51, с. 108-133], позволяет добиться категориального строя путем осуществления двух методологических процедур: а) бинарного задействования координатной оси с диалектическими категориями «общее - особенное - единичное - конкретное - универсальное »и б) определение центральной линии теоретизации в широком, «перекрестно-диагональном», диапазоне ее осуществления «самоактуализация - самореализация» и «универсум - самосознание». Предложенная категориальная матрица - это эффективное средство категориального анализа, которому, по мнению Г.П. Щедровицкого, сегодня нет равных в сфере научной методологии.

Литература:

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — С. 32.

2. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального простору особи (Введение в трансспективный анализ). — Томск: Томский государственный университет, 2005. — 174 с.

ориентации, которые интериоризируются в сознание личности через сферу восприятия объективной реальности внешнего мира.

Определяющей характеристикой самоактуализации личности является позитивно-гармоническая Я-концепция, то есть такое глубинно-вершинное образование самосознания человека, которое содержит осознание когнитивных свойств, эмоционально-ценностное самоотношение, поведенческих действий и психодуховных форм (А.Е. Гуменюк). Поэтому, познавая себя и окружающий мир, личность более полно развивает свои природные наклонности и способности, выбирает духовно восходящий жизненный путь. В то же время происходит корректировки и перестройка психологической структуры Я-концепции, включая идеальное Я, картину мира и жизненную программу поступков действий, осознание результатов предыдущей деятельности (рефлексия концепции прошлого).

Системи таксономических категорий "конктетное" содержит формы самоактуализации, которые постепенно усложняются. Жизнеактивнисть задействует все уровни бытия человека: от минимального обеспечения физеологических процессов в высшие проявление ее психодуховных потенций (достижения в телесном, интеллектуальном, социальном, экзистенциальном и духовного развития). Она поддерживает оптимальный психофизическое состояние, предоставляет возможность каждому реализовать свои творческие потенции и достичь значимых для себя результатов на пути непрерывного самосовершенствования.

Выбор человеком самоактуализацийного направления жизнедеятельности постоянно ставит перед ним задачи адаптации не только к внешней среде, но и к собственному внутреннему миру. Поэтому умение человека не только приспосабливаться, но и приспосабливать жизненные условия для себя, составляет сердцевину искусства быть довольном собой и переживать единство и гармонию в повседневном взаимодействии с субъектным окружающим миром.

Решающим показателем преобразования жизни является эффективное самоутверждения, которое реализуется из-за наличия и развитость жизненной стратегии. С позиции философско-психологической теории поступка (В.А. Роменец, В.А. Татенко, П.А. Мясоед и др.) [см. 1, 2], самоутверждения возможно на этапе зрелости, объединяя в себе мотивационный ("хочу") и действенный («могу») аспекты, которые разворачиваются во внутреннемотивованой, свободной, творческой, сознательной деятельности. Именно поэтому самоутверждения личности находит реализацию в творчестве, истине, красоте, любви.

В то же время самоорганизация как составляющая процесса самоактуализации обеспечивает постоянство и готовность к самовыражению человека в различных сферах жизнедеятельности, реально осуществляется и как деятельность, и как способность ситуационно организовать себя. Личностная самоорганизация - это, во-первых, процесс качественного изменения системы, направленный на ее развитие и самосовершенствование, сохранение своей структуры при изменении внешних или внутренних условий; во-вторых, интенсивная работа над собой, в результате которой появляется способность осознанного правильного решения в системе высшего порядка по сравнению с ранее достигнутым уровнем. Наличие такой самоорганизации проявляется как самосозидание, налаживание паритетных отношений с миром

давать в рост иноверцам [Втор. 23,20] и ко всем относились одинаково. Кроме того, караимская религия разрешает верующим пользоваться любыми книгами для своего саморазвития, в том числе пророческими и богословскими книгами любых религий. Караимы не признают прекращения прихода пророков после кодификации Ветхого Завета и признают пророками Иисуса Христа и Мухаммеда, посланными к другим народам, чтобы привести их к единобожию, но для себя караимы не считают священными книги ни Нового Завета, ни Талмуд, ни Коран. Позже был принят принцип вероучителя Анана бен Давида «Не полагайтесь на меня, а сами тщательно изучайте Святое Писание», т.е. каждый караим должен **сам** изучать Закон, его исполнять и полностью нести ответственность за свою интерпретацию Закона и его исполнение.

В 359 году н.э. был принят астрономический лунный календарь, караимы же это нововведение не приняли и пользуются лунным календарем по видимым фазам Луны, и используют расчетный календарь Кокизова Ю.Д. на 2200 лет [9], рассчитанный именно на видимые фазы Луны, т.е. новомесячье начинается тогда, когда Луна будет видима, т.е. на несколько дней сдвинуто по отношению к астрономическому новомесячью.

Из всего сказанного видно, что были правы караимские богословы, говорившие, что караимы на протяжении многих тысячелетий хранили древнюю религию Моисея в первоначальной чистоте, принимая только мелкие изменения, которые **не затрагивали** саму религию. На вопрос, почему о них специально не писали в хрониках и других письменных источниках – ответ прост, подавляющая масса верующих придерживалась именно этой древней веры и только отдельные мелкие группы образованной части духовенства и верующих создавали отдельные течения и группировки, которые и получали свои особые названия, например, ессеи, саддукеи, фарисеи. Только после канонизации Талмуда фарисеями в 500 г. и создания академий и многочисленных школ, где готовились раввинистические богословы и священники, которые на местах начали внедрять талмудизм (иудаизм), меняя под его требования ритуалы и нормы, большая часть верующих постепенно перешла на исповедание талмудизма.

Канонизация Талмуда и введение всех его нововведений окончательно сформировало новую самостоятельную религию, которая по основным своим свойствам получила сразу несколько названий:

талмудизм, т.к. Талмуд стал главной книгой этой религии;

раввинизм, т.к. священники получили полную власть толковать на основе Талмуда все религиозные и житейские вопросы верующих;

еврейская религия, т.к. любой, принявший эту религию, должен был по требованиям Талмуда отказаться от своих этнических и культурных особенностей и принять еврейскую культуру и психологию, через несколько поколений потомки их становились неотличимы от чистокровных евреев.

Ничего этого не было в древней Моисеевой религии и нет в караимской.

Первое официальное признание существования двух самостоятельных религий - талмудизма и караизма так описывается: «Выбрав подходящий момент, Анан должен был броситься к ногам халифа и воскликнуть: "О, повелитель правоверных! Повелел ли ты моему брату Иосии, назначив его на столь высокий пост, стать во главе 2-х религий или же одной?". Несомненно, халиф ответит: "Только во главе одной". - После этих слов Анану следовало объявить, что его религия не имеет ничего общего с религией брата и евреев-

раввинистов»[3, 399]. И Анан представил в Багдаде халифу Персии Абу Джафар аль-Мансуру в 767 г. древнюю религию. Это в дальнейшем Анан сделал свои нововведения, благодаря которым его прямых последователей именовали ананитами и о наличии среди караимов последователей Анана писали караимский богослов Киркисани в 10 в., мусульманские ученые Бируни – в 11 в., Макризи – на рубеже 14-15 веков. И только позже караимы постепенно приняли реформы Анана бен Давида, которые не затрагивали сути религии. Одними из важнейших нововведений были строгое соблюдение требования «Не прибавляйте к тому, что я заповедаю вам, и не убавляйте от того» [Втор.4,2] и высказывания самого Анана «Ищите тщательно в Библии и не полагайтесь на мое мнение».

Предки крымских караимов по вере попали в Вавилонское государство (тогда – Ассирия) почти на 140 лет раньше захвата Иудеи, после падения Северного Израильского царства со столицей Самарией около 720 г. до н.э., там прижились, смешались с местным населением, храня свою древнюю религию и распространяя ее среди окружающих народов. Это они помогли разместиться приведенным в 586 г. до н.э. пленникам после разрушения Иерусалима и Первого Храма. Они не вернулись в Иудею в 537 г. до н.э., когда царь Кир разрешил возвращаться в Иудею. Они не признали святости II Храма и во времена Камбиза II (529-522 гг. до н.э.), по Маджалисскому документу, с мидийскими войсками воевали против массагетов, мстя за смерть Кира, принесли религию в Крым и распространяли ее среди местного населения, смешиваясь с ним [1].

С принятием в первой половине 8 в. хазарским каганом Буланом и его поддерживающей знатью караимской религии, которых обратил караимский богослов Сангари, приехавший из Константинополя и умерший в Крыму в 767 г., резко увеличилось число караимов-тюрков, которые в большей мере определили генотип и культуру крымских караимов.

В дальнейшем на всех территориях, где проживали крымские караимы, они пользовались религиозной и административной свободой, им даровали земли и отдельные привилегии. Вот несколько исторических примеров признания самостоятельности караимов и их религии на государственном уровне.

В 1243 г. Даниил Галицкий договорился с ханом Батыем о переезде 100 караимских семей из Крыма в Галич и в 1246 г. в Галич прибыло 80 семей, получивших землю, привилегии в торговле и свободу своего вероисповедания [2].

В 1398 г. 483 семей караимов переселились в Великое Княжество Литовское – 330 семей в Тракай, 153 – в Паневежис [10, 81].

В январе 1429 г. в Луцке в торжественной процессии, встречавшей польского короля Сигизмунда, участвовали караимы со своим священником как самостоятельная делегация [5, 167-168].

В Великом Княжестве Литовском караимы получили земли, свободу вероисповедания, привилегии. Например, 27 марта 1441 года от Великого князя Литовского Казимира Ягеллона караимы Тракай получили Магдебургское право [6, 1-7]. В дальнейшем эти привилегии подтверждались и даровались дополнительные привилегии последующими Великими князьями Литовскими и Польскими королями [6, 24-29].

Аналогичные привилегии и самостоятельность караимам были дарованы и в Крымском Ханстве [6, 57-71].

закон жизни. Так, целенаправленный рост и эффективное психокультурное развитие личности, способность конструктивно превращать себя и творить новые психоформы прежде всего связано с действием механизма ситуационная самоактуализация, умением не только полнее адаптироваться к жизненным эпизодов, но и конструировать, развивать их.

Ситуационная самоактуализация переживается человеком в различных жизненных ситуациях и контекстах повседневности по-разному, однако всегда проявляется как самоактивность, реализация скрытых способностей, как стремление к успеху в деятельности, естественность и непринужденность поведения, как способность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в ежедневную социальную реальность. Она позволяет охарактеризовать возможности и перспективу психокультурного развития отдельной личности. Отражая природу данного конструкта, с одной стороны, взаимоотношениями последней с окружением, с другой - определяющими характеристиками-параметрами ее внутреннего психодуховного мира (толерантность, эмпатийность, ответственность и т.д.).

Акт самореализации - это отдельная завершена последовательность поступков и действий, выполняемых человеком на основании заведомо поставленных перед собой самоактуализацийних целей и выбранного самоотношения. Поэтому положительное самоотношение - всегда действенный фактор этого многопараметрического процесса. Говорится о способе существования человека на его сущностном уровне жизнедеятельности, положительный результат которого психологически проявляется в ярком переживании достигнутой гармонии с самим собой, субъектным окружением. Таким образом, любая сформированная и тем более зрелая личность по отношению к самому себе имеет вполне конкретные ожидания и ставит соответствующие предписания и требования. При этом устойчивое положительное самоотношение представляет собой важный показатель того, насколько человек является субъектом своей жизни, формирует целостное представление о процессе собственного становления как неповторимой личности и об особенностях осуществления самоактуализации на этом уровне, что происходит в ее взаимодействия с окружающим миром. В результате перед ней стоит оправдать доверие мира к себе, согласовав линию поведения с системой собственных ориентиров и ценностно-нормативных рамок.

Ценностные и смысложизненные ориентации - самый действенный психологический механизм регуляции поведения человека, который подтверждает устойчивость ее психических свойств, определяющих стимулы и мотивы поведения. Значимо то, что все метаценности, по мнению А. Маслова, тесно переплетены с потребностью самоактуализации [5]. В этот таксономического набор входят целостность, совершенство, завершенность, законность, активность, богатство, простота, красота, доброта, уникальность, ненапруженість, игривость, истинность, честность, самоуверенность. Личность, которая разделяет ценности самоактуализации закономерно направляет свою внутреннюю активность на полную самореализацию. Особенностью ее ценностной сферы является относительная неизменность психодуховной самоорганизации в течение определенного времени, которая обеспечивает стойкость и несгибаемость перед любыми негативными внешними воздействиями. Значимую роль здесь играют ценностные

«жизнь (жизнеактивность) - самоадаптация - самоутверждение - самоорганизация - самосозидание» и способы познания мира «самосознание - самопознание - самоопределение – саморефлексия – самоактуализация».

Одновременно рефлексивный анализ указанных категории по вертикали отражает другую логико-содержательную картину. Общее - это первая группа связанных между собой общностью свойств и признаков образов субъективной реальности - индивид, субъект, личность, индивидуальность, универсум. Появляясь на свет как индивид, с врожденной тенденцией к самоактуализации, человек приобщается к системе общественных отношений и процессов, он действует как субъект, то есть как носитель активности и сознания. Последнее формируется и развивается в процессе деятельности, где ситуативная самоактуализация является его движущей силой. В результате он приобретает особые социальные качества - становится личностью, которая идет путем самоактуализации, формируя положительное самоотношение. В целом, особенностью развития всех этих трех уровней является неповторимость и своеобразие конкретного человека, как его яркая индивидуальность. Здесь направление задают гуманистически направленные ценности и смысложизненные ориентации. Причем универсум как высшая сущность духовного развития человека, сознающего свое бытие и место в мире, определяется через самосозидание собственного психодуховного мира Я и его центрального звена - позитивно-гармоничной Я-концепции.

Все указанные факторы реализуют, делают реальной самоактуализацию, формируют личность, которая творит и изменяет себя, свой жизненный мир. Важно и то, что у нее внутренние факторы преобладают над внешними, а каждый следующий компонент интегрирует потенциал предыдущих, дополняя и усиливая их, раскрывая развитие и самоактуализацию человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности и универсума.

Вторая группа категорий составляет таксон "особое", где становится возможным самоактуализация как особая форма психической активности, осуществляется постепенный переход от способности организма отвечать на воздействия внешней среды изменением своей жизнедеятельности в направлении самоактивности, от способности определять собственную жизненную позицию до реальной реализации конкретной деятельности. Важным признаком саморегуляции здесь является свободный, сознательный выбор, который приближает человека к самодеянию в той или иной ситуации повседневности. Стремление стать той личностью, которой она может быть, во всей своей полноте, что составляет эффективную форму психической активности - самореализацию, при которой собственно и реализуются самые высокие жизненные задачи и происходит акт-действие самовоплощения человека в мире. И это закономерно, "ведь личность, пишет М. К. Мамардашвили, - это форма и способ бытия, особое состояние жизни, находка его эволюции ... это "весомая мысль природы" »[4, с. 173].

Внутренне и внешне понимание глубинной связи психологических факторов самоактуализации с другими составляющими системы таксономических категорий дает "единичное". Основой процесса самоактуализации есть жизненная энергия, как базовая движущая сила психодуховного расцвета человека, проявляющаяся как мощная экзистенциально-творческая тенденция. И это понятно, ведь все живое растет и развивается, достигая рано или поздно максимальных возможностей, реализуя

В царской России с самого присоединения Крыма караимы получили признание своей самостоятельности [6, 109-112], а 3 марта 1837 года был подписан именной указ о создании Таврического Караимского Духовного Правления по аналогии с Таврическим Магометанским Духовным Правлением, утвержденным 23 декабря 1831 г. Как видим, в царской православной России караимская религия была признана как отдельная самостоятельная религия, так же как и мусульманская. Цари неоднократно посещали караимские храмы и Джуфт Кале.

В католической Польше подписаны 26.08.1936 одновременно статусы караимского – № 518 и мусульманского – № 517 религиозных союзов [4].

Как видно из приведенного, в разных государствах при разных господствующих религиях на протяжении многих веков признавали караимскую религию отдельной самостоятельной религией.

Выводы:

1. Караимская религия является независимой, самостоятельной религией, а не сектой еврейской религии.
2. Самостоятельность караимской религии признавалась на протяжении многих веков.
3. Караимская религия на протяжении тысячелетий сохранила учение Моисея, не принимая более поздние наслоения.
4. Анан бен Давид не основатель, а лишь реформатор древней караимской религии.
5. Крымские караимы – народ, сформировавшийся на территории Крыма в основном из прозелитов народов, в разное время проживавших на территории Крыма на протяжении более 2,5 тысячелетий.

Литература:

1. W. Syrokomla, Wycieczki po Litwie, Wilno, 1857.
2. J. Stepanev, L’epoque de Danylo Romanovyč (milieu du XIII siecle) d’apres une sourse karaite. Harvard Ukrainian Studies. vol. II. No.3, September 1978, c. 334-373.
3. Еврейская энциклопедия Брокгауза-Ефрона, т. II, С.-Петербург, 1908-1913. – 489 с.
4. Ustawa o stosunku Panstwa do Karaimskiego Zwiazku Religijnego w Rzeczypospolitej Polskiej// Dzennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej – 1936. – N30 – с. 548-552.
5. Zajączkowski A., Karaimi na Wolyniu, “Rocznik Wolynski”, 1933, c. 149-191.
6. Сборник старинных грамот и узаконений касательно прав и состояния русско-подданных караимов, с предисловием В.Смирнова, СПб, 1890. – 223 с.
7. Lietuvos Metrika N 8, (1499 -1514), Vilnius, 1995. – 708 с.
8. Gąsiorowski S., Karaimi w Koronie i na Litwie w XV –XVIII wieku, Krakow, Budapeszt 2008. – 598 с.
9. Кокизов Ю. Д. Караимский календарь: на 2200 лет с 4001 по 6200 год по караимскому летоисчислению или с 241 по 2400 год по рождество Христово/ Ю.Д. Кокизовъ; (иврит) – СПб.: тип. І. Лурье и Ко., 1912. – 88 с.
10. Синани И.И. История возникновения караимизма, т I, Симферополь, 1888, 113 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПОНЯТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос определения толерантности в политической культуре. Актуальность формирования толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности подчеркивается в принятой Правительством Российской Федерации в 2001г. Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

Ключевые слова: толерантность, политическая культура.

Annotation. In the article the question of determination of tolerance in the political culture. The relevance of the development of tolerance, tolerant behavior and tolerant personality is emphasized in adopted by the Government of the Russian Federation in 2001. The Federal target program «Formation of installations of tolerant consciousness and prevention of extremism in Russian society».

Keywords: tolerance, political culture.

Введение. В последние годы проблема толерантности стала одной из наиболее актуальных. Она обсуждается на разных уровнях, в разных аспектах и отношениях. Развитие культур и цивилизаций порождает новые контексты, тем или иным образом наполняя содержание толерантности. При этом, несмотря на то, что понятие «толерантность» трактуется широко, по сути, отсутствуют его общепризнанные характеристики. Оно недифференцировано по отношению ко многим близким по смысловой нагрузке терминов. Толерантность понимается как терпимость к иной культуре, вероисповеданию, инакомыслию, как доверие, соответствующее пониманию, существующее в определенных отношениях в процессах взаимодействия. Толерантность – понятие сравнительно новое в обществоведении, но основательно укоренившееся в западной политической и моральной философии. Одной из наиболее известных является теория толерантности, существующая в рамках философии либерализма, истоки которой в трудах мыслителей периода Реформации и Просвещения. Распространено представление, что основы теории толерантности были заложены Джоном Локком в труде «Послание о веротерпимости», которая была продолжена Дж. Стюартом в исследовании «О свободе», а современную версию этой теории, соответствующей состоянию плюралистического общества, дал Дж. Роулз в работах «Теория справедливости» и «Политический либерализм». Если попытаться коротко охарактеризовать суть толерантности (терпимости), то это свободное исповедание каждым гражданином свободно избранных нравственных, социально-политических, мировоззренческих предпочтений, которые предполагают лояльное отношение к аналогичному выбору других [6, с. 64]. В

взаимосогласованы в одной категории как составляющие других таксонов. Каждый таксон занимает единственное уникальне место, характеризуя конкретную совокупность объектов научного, в том числе и психологического, познания. Оптимальная система таксономических категорий формирует у исследователя целостное представление как об иерархическом строении и логических принципах решения задач типологизации, так и о совершенстве проблемно-модульной мыследеятельности полноценного профессионального методологирования того или иного четко определеного предмета.

Именно такая теоретико-методологическая работа и была осуществлена, итогом которой и стала категориальная матрица процесса самоактуализации, отражающая взаимосвязи и взаиморасположение ее составляющих в единой системе, что позволяет понять содержательно-смысловое наполнение каждой задействованной категории (рис. 1.).

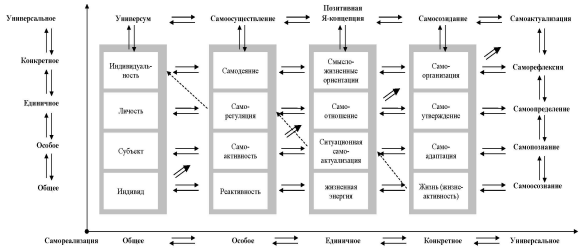


Рис.
Категориальная матрица взаимосвязи образов субъективной реальности и психологических факторов самоактуализации личности

Осуществленная типология по горизонтали и вертикали предлагает диалектику категорий «общее - особое - единичное - конкретное - универсальное». Однако в первом случае на уровне образов субъективной реальности это человек как «индивид - субъект - личность - индивидуальность - универсам», во втором - это формы его психической активности «реактивность - самоактивность - саморегуляция - самодеяние - самоосуществление», далее идут таксономически организованные психологические факторы самоактуализации: «жизненная энергия - ситуационная самоактуализация - самоотношение - смысложизненные ориентации - положительная Я-концепция», а также формы самоактуализации

при наличии соответствующих условий, которые создает как отдельная личность, так и предоставляет ей общество для самореализации. Таким образом, самоактуализация и самореализация это две неразрывные стороны единого целостного процесса развития и роста, результатом которого является «полноценно функционирующий человек», самоактуализировавшаяся личность. Категории «самореализация» и «самоактуализация» будем рассматривать с позиции данного понимания.

Формулировка цели статьи. Цель этой теоретико-методологической работы: создать категориальную матрицу системы «саморелизация – самоактуализация» в диалектическом единстве образов субъективной реальности и психологических факторов самоактуализации личности, что позволит осуществить качественный сдвиг на пути от концепции самоактуализации к полноценной теории.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологический анализ [3], выявил следующие основные системообразующие психологические факторы самоактуализации личности: жизненная энергия (сила жизни), наличие ситуационной самоактуализации, положительное самоотношение, гуманистическая направленность ценностных и смысложизненных ориентации, самосозидание позитивно-гармоничной Я-концепции. Основой их рубрикации являются образы субъективной реальности (по концепции В.И. Слободчиков), согласно которым человек рассматривается как: а) индивидов - представитель человеческого рода, б) субъект - носитель различных форм активности и предметно-практических действий, в) личность - представитель общества, активный участник социальных взаимоотношений, субъект жизнедеятельности, г) индивидуальность - уникальная самобытная личность, которая реализует себя в творчестве, д) универсум - высшая сущность духовного развития личности, которая осознает свое бытие и место в мире [6, с. 207-368].

Принадлежность конкретного лица к человеческому роду зафиксировано в понятии "индивид". Каждый человек как представитель биологического вида имеет жизненную энергию, определенный потенциал развития, заложенный от рождения. Сохранения организма, его плодотворное функционирование, рост и постоянное обновление - это универсальный принцип жизни (К. Гольдштейн), основа самоактуализации на уровне индивида. Иначе говоря, индивидный фактор, являясь материалом психического, обеспечивает полноценную реализацию человека во всех его формопроявлениях, определяет соответствующие особенности и тенденции изменений. Однако истинную значимость он имеет только при использовании развивающего потенциала за счет деятельности (субъектный фактор), самоотношения (личностный), свершения (индивидуальностный) и самосозидания (универсумный).

Учитывая сказанное, обоснуем взаемосвязь образов субъективной реальности и психологических факторов самоактуализации взрослого в форме категориальной матрицы [см. 8]. Методология создания последней, с позиций типологического подхода, разработана А.В. Кучером [7; 9; 10]. Он доказал, что категориальная матрица - это универсальное средство методологирования (анализа, понимания, рефлексии, мышления), который позволяет выделить группу таксонов, связанных между собой определенной общностью свойств и признаков по критериям происхождения, состава, функций. Диалектически связанные категории сочетаются в различных комбинациях, или

научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения. В такой интерпретации толерантность означает признание прав другого, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения. Свое практическое выражение она находит в выдержке, самообладании, способности длительное время выносить неблагоприятные взаимодействия.

Цель статьи: теоретический анализ понятия толерантности в политической культуре.

Изложение основного материала статьи. В 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов терпимости» – основополагающий документ, в котором не только провозглашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, но и указаны пути их реализации. В декларации раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности (терпимости). Как указано в документе, терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Терпимость – это не уступка или снисхождение, а, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах терпимость не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности. Терпимость – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Проявление терпимости, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим [3].

В то же время понимание толерантности как терпимости, доверия, согласия и т. д. связано с определенной целью и задачами политического, экономического, культурного характера. Однако в течение долгих лет толерантность понималась как проблема ситуативного плана. Тем временем важно рассматривать «толерантность» как условие сохранения определенного положения в обществе или в состоянии людей, которое необходимо как обязательное регулятивное средство. Таким образом, толерантность – это структурно-образующий компонент в организации общества. Толерантность не только норма гуманных человеческих отношений, важный момент их установления, но и реально постоянно, многопланово действующая «организующая сила» в развитии общества. Именно поэтому феномен

толерантности требует расширения и углубления понимания в сфере юриспруденции, соответствующего терминологического оформления. Сегодня этот момент актуален как при формировании теоретических позиций в процессе исследования феномена толерантности, так и в сфере формирования толерантного сознания. Как отмечает И. Гриншпун, наиболее распространенное в быту толкование понятия «толерантность» как «терпимость» является неудовлетворительным, ибо предполагает, как минимум, насилие над собой вопреки собственным внутренним нормам и, как любое насилие, не может не привести к нарастанию напряженности, несмотря на сдерживание негативных проявлений в поведении [2, с. 31]. Г. Солдатова видит особое значение понятия «толерантность» в начальной его сути на любом языке Земли – в соотнесении его с интуитивным восприятием единства человечества, общей взаимосвязи людей и уважения прав другого. Мысль о подобном интуитивном восприятии, равно как и о наличие понятия «толерантность» во всех языках земли, является достаточно произвольной. Однако, наличие в большинстве известных языков понятий, отражающих нормы внутригруппового и межгруппового соединения, очевидна при весьма существенном диапазоне различий этих норм. Так, в английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском языке этот термин понимается как «уважение свободы другого, его образа мышления, поведения, политических или религиозных взглядов». В китайском языке проявлять толерантность – значит «позволять, допускать, проявлять великодушие по отношению к другим». На этом фоне более широкую гамму чувств и отношений понятие «толерантность» выражает в арабском языке, где оно может употребляться в значении «прощение, снисхождение, мягкость, сострадание, благосклонность, терпение, расположение к другим людям», тогда как в персидском языке толерантность понимается как «терпимость, выносливость, готовность к примирению с противником». В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является термин «терпимость», что в обыденном употреблении означает способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей [7, с. 23-24]. В современном мире толерантность оказывается высшей ценностью, высшей добродетелью. Именно такое понимание толерантности соответствует этимологии этого термина. Конечно же, можно перевести его на русский язык как терпение. Но терпение имеет не только положительный, но и негативный оттенок, в смысле «приходится терпеть». Понятие толерантности богаче по значению, причем оно предполагает именно положительный смысл этого термина – как открытость к иному, как положительное отношение к внутренней разнообразия, как свободу мыслить нестандартно, не так, как принято большинством [1, с. 29]. Следует учитывать, что рассуждения о толерантности строятся на вполне определенной, но ни в коем случае не общепринятой традиции подхода к человеческим ценностям. В современной жизни понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво, различное его понимание разными народами зависит от их исторического опыта. По этой причине понятие толерантности имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и выражает различные типы отношений и настроений. По мнению С. Ильинской, анализируя содержание категории «терпимость», целесообразно отталкиваться от положения о наличии двоякого толкования

11. Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. / Кон И. С.– 1981. – № 2. – С.47 - 57.

12. Материалы из информационного письма «Охрана репродуктивного здоровья мальчиков и юношей-подростков» // Планирование семьи. – 2000. – С. 67

13. Программа «Основы планирования семьи и здорового образа жизни».– М., 1997. № 2 – С.10

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Петрученя Татьяна Евгеньевна
Крымский республиканский институт постдипломного
педагогического образования (г. Симферополь)

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ «САМОРЕАЛИЗАЦИЯ - САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ» ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Предложено «расширенное» видение категориальных составляющих системы «саморелизация – самоактуализация» в диалектическом единстве образов субъективной реальности и психологических факторов самоактуализации личности.

Ключевые слова: саморелизация личности, самоактуализация личности, образы субъективной реальности, психологические факторы самореализации.

Annotation. Proposed "extended" vision categorical components of the "self-relization - self-actualization" in the dialectical unity of the subjective reality of images and psychological factors of self-actualization.

Keywords: self-relization personality, self-actualization, the images of subjective reality, psychological factors of self-actualization.

Введение. В современной психологической науке одной из главных теоретических проблем, при рассмотрении концепта самоактуализация личности, является соотнесение понятий «самоактуализация» и «самореализация». В большом количестве случаев эти термины выступают как синонимы. Действительно, самоактуализация и самореализация определяются как непрерывный процесс и результат целенаправленной сознательно-бессознательной реализации потенциала развития личности, который характеризуется особым психологическим состоянием творческого стремления-свершения, формирующего интегральные свойства полноценной личности. Однако, самореализация - это работа на внутреннем плане, которая осуществляется через мыслительный, когнитивный аспект деятельности, как теоретическая деятельность. Она проявляется в осознании результатов и целей деятельности, в построении, корректировке и перестройке Я-концепции, картины мира и жизненного плана. В тоже время, самоактуализация имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня actus - поступок), имеющую вещественный результат. Она осуществляется как работа на внешнем практическо-действенном плане, свершение-осуществление во внешнем мире.

Самоактуализация личности осуществляется во внешнем плане только после того, как во внутреннем (самореализация) она уже состоялась. И только

Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями - это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Особую роль в полоролевой социализации подростков играют гендерные стереотипы, формирующиеся под влиянием внешних факторов окружающей среды: родители, школа и учителя, средства массовой информации, общество в целом. Поскольку в подростковом возрасте гендерные стереотипы становятся явными, юноши и девушки стараются развивать в себе стереотипные черты. Эти давления, подталкивающие к желательному поведению, подкрепляются еще и давлением неравного статуса мужчин и женщин и давлением ожиданий наблюдателей. В действительности подростки стараются поддерживать такой образ «Я», чтобы он был социально желательным и в тоже время соответствовал их мнениям о самих себе.

Формирование гендерной культуры необходимо осуществлять во взаимосвязи со всеми другими направлениями учебно-воспитательной работы школы. Необходим единый подход со стороны родителей, педагогов и специалистов по гендерному просвещению. Цели, средства, методы и содержание такой работы должны варьироваться в зависимости от возраста. Цель воспитательно-просветительской работы школы - формирование целостной личности мужчины и женщины, реально оценивающих происходящее и способных поступать согласно личным убеждениям, учитывая сложившиеся нормы [4, с. 8].

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: [учеб. пособие для студ. Вузов] [4-е изд., стереотип] / Абрамова Г. С. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.

2. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. / Алешина Ю. Е., Волович А. С.– 1991. – № 4. – С. 74 – 82.

3. Берн Ш. Гендерная психология. / Берн Ш. – СПб.: прайн-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.

4. Богданович О.Н. Формирование гендерной культуры учащихся / Богданович О.Н. - Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2009.

5. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному: Руководство для педагогов и родителей // [Пер. с анг.] / Цель воспитательно-просветительской работы школы - формирование целостной личности мужчины / Гариен М. - М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 257–263.

6. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки - два разных мира: Нейропсихологи - учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. / Еремеева В. Д.– СПб.: Тускарора, 2001. – 184 с.

7. Ильин Е. П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Ильин Е. П. – Спб: Питер, 2006. – 544 с.

8. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии / Каган В. Е. – 1984. – № 4. – С. 89 - 95.

9. Каткова И. А. Репродуктивное здоровье и права молодежи // Народонаселение. / Каткова И. А., Андрюшина Е. .В., Куликова О. И. – 1999. – № 1. – С. 68 - 69.

10. Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. / Кон И. С.– М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

свободы – положительного и отрицательного [4, с. 163]. Индивид обладает свободой в той мере, в какой сохраняет реальную возможность выбора согласно своих интересов и предпочтений. В отношениях между отдельными индивидами свобода одних неизбежно подрывается правом других поступать по собственному усмотрению. При позитивном понимании свободы каждый свободен до тех пор, пока его выбор не вступает в конфликт с установленными юридическими нормами или интересами других людей (выбор в пределах того, что не запрещено законом); негативная свобода означает, что выбор ограничен законодательно утвержденными вариантами (не разрешено, значит, запрещено). Аналогичное разделение должно быть применено к концепту толерантности. Толерантность не бывает абстрактной. Ее можно проявлять по отношению к конкретному субъекту, которого отличают по определенному критерию. При негативном понимании свободы другому субъекту позволяют быть нестандартным, проявляя терпимость индифферентного типа (так называемая «имперская» модель терпимости), при положительном – его принимают, солидаризируясь с ним (модель «причастности»). В западной политической философии толерантность описывается самыми разными способами. В целом же М. Хомяков в своей статье «Толерантность: парадоксальная ценность» отзывается о двух видах определения этого понятия: сильное и слабое [9, с. 100-101]. В слабом определении под толерантностью понимается вообще любое положительное отношение к существованию другого, от уважения и принятия до вынужденного прагматического разрешения другого существования или даже безразличного отношения к другому. При подобном определении толерантность – это практически любое допущение иного в любом обществе. Подобное расширение объема понятия толерантности лишает данный срок смысловой связи с глаголом tolerare, что означает, в конечном счете, терпение. И все же понятие толерантности имеет весьма сильный оттенок «терпения», причем терпения активного, принципиального, что отличает его как от пассивного безразличия, так и от безоговорочного принятия и уважения.

«Сильные» определения толерантности пытаются максимально сфокусировать это понятие, существенно различая его от безразличия, с одной стороны, и безоговорочного принятия – с другой. Наиболее последователен в этом отношении Питер Николсон, который понимает толерантность как нравственный идеал [9, с. 100-101]. Понятие толерантности используется в общественной дискуссии как нормативная, ценностная категория, что затрудняет объективное определение признаков. Так, в одном из российских источников «толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, обеспечивающая устойчивую гармонию между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважение к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям» [8, с. 17]. Как и категории, которые широко используются, понятие толерантности содержит в себе несколько возможных интерпретаций, по поводу которых разворачиваются споры не только между противниками принципа терпимости, но и между сторонниками. В большинстве случаев толерантность означает терпимость к другим, непохожим индивидам, группам, инакомыслию, культуре и т.д. Однако при определении толерантности ее

сторонниками всегда делается ряд оговорок: толерантность не подразумевает пассивного конформизма, равнодушия, терпимости к социальной несправедливости, нарушению закона, дискриминации, насилию и т. д. Таким образом, толерантность тщательно защищается от всех сходных с ней явлений, которые могут иметь для ее сторонников негативную ценность. Из описанных суждений представляется, что понятие толерантности внутренне противоречиво, оно подразумевает терпение ко всем и даже к тем, кто сам интолерантный [5, с. 115].

Выводы. Таким образом, вышеуказанное свидетельствует о том, что толерантность, как тип индивидуального и общественного отношения к социальным и культурным различиям, как терпимость к чужим мнениям, верованиям и формам поведения выступает как одна из фундаментальных признаков цивилизованности, уровня политической и правовой культуры.

Литература:

1. Ашин Г. Толерантность и элита // Власть. – 2002. – № 5.

2. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психологическом явлении) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – М., 2002.

3. Декларация принципов терпимости: Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.

4. Ильинская С. Г. Терпимость и укрепление этноцентричного сознания // Полис. – 2003. – № 6.

5. Кольцова Е. О., Таратута Е. Е. Измерение толерантности // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. 6, № 4

6. Мчедлов М. П. Проблемы толерантности в постсоветской России // Философские науки. – 2002. – № 4.

7. Садохин А. П. Толерантное сознание: сущность и особенности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – М., 2002.

8. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» // Век толерантности: Науч.-публиц. вестн. – М., 2001. – №2.

9. Хомяков М. Б. Толерантность: парадоксальная ценность // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. 6, № 4.

УДК: 159.928.235

«Женственность» - слово, однокоренное со словом «женщина», то есть представительница женского пола. Что же ее отличает от мужчины кроме вторичных половых признаков, и для чего вообще нужны эти отличия. Природа действует очень прагматично, поэтому женственность - это набор качеств, которые привлекают наиболее мужественных представителей противоположного пола. Т.е. представителей, способных продолжить свой род - обладающих достаточной силой, чтобы завоевать и защитить [14]. И если предназначение представителей мужского пола - двигаться вперед, захватывая новое пространство, то, соответственно, природная предназначенность женского пола - это пространство освоить, (т.е. сделать своим) и сохранить.

К большому сожалению, наши социальные стереотипы, которые, хотим мы того или не хотим, впитали в себя идеи христианства, очень далеки от принятия природного женского поведения. Особенно это касается сексуальности. Принятие своих желаний как нормы отсутствует в системе нашего воспитания.

«Феминность - характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе, или же социально определенное выражение того, что рассматривается как позиции, внутренне присущие женщине» [3, с. 223].

Идеалы маскулинности и феминности сегодня, как никогда, противоречивы. Во-первых, традиционные черты в них переплетаются с современными. Во-вторых, они значительно полнее, чем раньше учитывают многообразие индивидуальных вариаций. В-третьих и это особенно важно, они отражают не только мужскую, но и женскую точку зрения. Согласно идеалу «вечной женственности» буржуазной морали XIX в., женщина должна быть нежной, красивой, мягкой, ласковой, но в то же время пассивной и зависимой, позволяя мужчине чувствовать себя по отношению к ней сильным и энергичны. Эти качества и сегодня высоко ценятся, составляя ядро мужского понимания женственности. Но в женском самосознании появились также новые черты: чтобы быть с мужчиной на равных, женщина должна быть умной, энергичной, предприимчивой, т.е. обладать некоторыми свойствами, которые раньше составляли монополию мужчин (только в принципе) [9].

Общеобразовательные учебные заведения как институты социализации способствуют становлению, закреплению и развитию гендерных характеристик личности ребенка. При этом традиционно в образовании широко вводится полоролевой подход, который утверждается предназначением мужчины и женщины в обществе относительно их биологического пола, воспитание мальчиков и девочек относительно к тем нормам, условиям и стандартам, которые традиционно выдвигает общество. Согласно полоролевому подходом утверждается комплиментарность и взаимодополняемость женских и мужских ролей, а сами мужчины и женщины рассматриваются как два разные вида, которые имеют абсолютно разную сущность и предназначение.

Выводы. Проведенный анализ литературных источников по изучаемой проблеме показал, что проблема воспитания ребенка с учетом половых различий, позволяющая по иному увидеть специфику педагогической работы с подростками, по значимости и актуальности на сегодняшний день занимает одно из ведущих мест.

критическом возрасте девочки просто отчаянно нуждаются и в ласковых, поддерживающих взглядах, и в особом внимании, и в физическом контакте, особенно со стороны отцов. Но именно в это время большинство пап чувствуют скованность и неловкость в проявлении своих чувств к подрастающей дочке [6].

Почему именно данный период так важен для девочки? Потому что за ним начинается знаменитый «переходный возраст», к которому надо подготовить девочку. Два момента являются наиболее важными в этой подготовке. Первый - выработка положительного отношения к самой себе, к своим внутренним и внешним качествам. Если родители уделяли ей необходимое внимание и девочка чувствует себя уверенно, то переломный период (обычно в 13-15 лет) пройдет значительно спокойнее, всего лишь с перепадами настроения. Второй момент - осознание своей принадлежности к женскому полу. Взрослые должны очень внимательно подойти к вопросу воспитания женственности в девочках. И это касается не только вопросов одежды и ухода за собой. Хотя реклама на телевидении и пытается убедить нас и наших детей в том, что внешняя красота и привлекательность - это самое главное, но мы-то с вами знаем, что быть женщиной - это в первую очередь означает быть нежной, ласковой, заботливой, уметь прощать, уметь жертвовать своими интересами ради мужа и детей [7].

Наступило время, когда подросшая девочка, сравнивая себя с взрослыми, приходит к заключению, что между нею и взрослыми никакой разницы нет. И она немедленно начинает чувствовать себя взрослой, решительно отвергает свою принадлежность к детям. Но при этом у нее еще нет ощущения настоящей, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании ее взрослости окружающими.

Что становится главным для подростка в школе? В это время учеба отступает на задний план, главным становится общение, которое состоит из самого сокровенного, сверхсрочного, неотложного. Родителям надо относиться к своей «общающейся» дочери с пониманием, не давить на нее, убеждая, что о дружбе на время надо забыть, главное - учеба. Ведь общаясь, их ребенок осваивает нормы поведения, морали, учится устанавливать отношения равенства и уважения друг к другу [12].

Главная ошибка родителей взрослеющей дочки в том, что они часто не могут перебороть в себе эгоистическое желание продолжать властвовать над своим дитем, забывают о том, что подросток - уже не ребенок, хотя еще не взрослый человек. Надо изо всех сил стараться говорить с дочерью-подростком на равных, не насмехаться над ее наивностью, избегать внутрисемейных конфликтов, которые накладываются на внутренние противоречия души и тела самой девочки. Искусство мам и пап в этот период воспитания девочки заключается в умении нейтрализовать напряженную обстановку, терпеливо и доходчиво объяснять происходящие с дочкой физические и психические изменения, помогать девочке справляться с возникающими косметическими недостатками.

Что же такое женственность? Это слово мы употребляем часто, и вроде бы все понимают, что за этим словом стоит. Но так ли это? Что такое «женственность»: манера поведения? Состояние души? Внешность? Нечто неуловимое?

Педагогика

УДК 371

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

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассмотрены различные дефиниции понятия «креативные способности».

Ключевые слова: креативные способности.

Annotation. The article discusses various definitions of the concept «creative abilities».

Keywords: creative abilities.

Введение. Актуальность проблемы темы исследования обусловлена интенсивными изменениями, происходящими в системе образования, которые задают новые ориентиры в обществе и предъявляют требования к развитию творческой личности в современных условиях. Творческая личность становится признанной обществом на всех ступенях ее развития. В общеобразовательной школе востребованы творческие ученики, умеющие учиться, адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способные искать пути нестандартного разрешения ситуаций и проблем. Следовательно, возникает необходимость формирования творческой личности младших школьников, развитию в них стремления к активному творчеству и реализации своих способностей, а также приобретению умений для формирования креативных навыков.

Цель статьи: теоретический анализ понятия креативных способностей учащихся.

Изложение основного материала. В отечественных исследованиях разрабатывается несколько подходов к трактовке понятия креативных способностей. В одних под ними подразумевают создание нового продукта или результат творческого мышления (О. К. Тихомиров), в других – творческий процесс создания нового (А. В. Брушлинский, В. А. Моляко, П. М. Якобсон). Сегодня сложилась традиция понимания креативности как способности, отражающей глубинное качество личности создавать своеобразные ценности, принимать оригинальные решения, выходить за границы известного; как интегрального качества личности, воплощающего ее творческие возможности [8, с. 1].

Е. П. Ильин понимает креативность как универсальную способность к творчеству. Креативность (от лат. creatio – созидание) – это способность человека продуцировать неординарные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [3, с. 157].

Д. Б. Богоявленская считает, что понятие «креативность», является аналогом понятия «творческие способности», неразрывно связанное с творчеством, творческой деятельностью, которая в свою очередь порождает нечто качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом) [1, с. 19].

Говоря о проблеме творчества, Л. С. Выготский писал: «К творческой деятельности относится такая деятельность человека, согласно которой он создает нечто новое. При этом одинаково, будет ли это созданное творческой деятельностью каким-либо предметом внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке.

Любая такая деятельность человека, результатом которой является не повторение тогдашних в его практике впечатлений или действий, а создание новых образов или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг является не только органом, который сохраняет и воспроизводит наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Если бы деятельность человека обходилась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Собственно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее [2, с. 97].

Е. И. Николаева считает, что креативность – это творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в чувствах, мышлении, отдельных видах деятельности [6, с. 18].

Креативность в профессиональной педагогике определяется как способность к творчеству, нестандартному мышлению, принятию и созданию что-нибудь нового, порождению большого количества оригинальных и продуктивных идей. Креативность личности обуславливает ее готовность изменяться, отказываться от неких шаблонов, помогает находить оригинальные решения сложных задач в ситуации неопределенности; это внутренний ресурс человека, который поможет ему благополучно самоопределиться в обществе.

Большинство современных зарубежных исследователей рассматривают креативность как способность создавать продукт, обладающий новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится (Т. Любарт, Д. Маккинон, Т. Амабайл, Ф. Баррон, Р. Оксе, Р. Штернберг) [5, с. 20].

В психолого-педагогических исследованиях под креативными способностями понимают творческие. Но это не говорит о том, что отечественные исследователи не обращаются к данной проблеме, они анализируют ее в связи с развитием творчества, творческого воображения, творческой личности, творческой деятельности.

Значительным этапом при изучении креативных способностей стали работы американского психолога Дж. Гилфорда, который определил два вида мышления: конвергентное (логическое, однонаправленное) и дивергентное (отступающее от логики, идущее в разных направлениях).

Конвергентное мышление актуализируется тогда, когда человеку, который хочет решить задачу, необходимо на основе множества условий найти одно правильное решение (или ограниченное множество решений). Дивергентное мышление предполагает модификацию путей решения проблемы, приводящее к нестандартным, оригинальным, неожиданным выводам и результатам [9, с. 124].

По данным учёных В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман, мальчиков, даже совсем маленьких, чаще ругают, реже берут на руки, по отношению к ним речь взрослых чаще содержит прямые указания (отойди, принеси, дай, сделай, перестань), а в разговоре даже с годовалыми девочками старшие чаще упоминают о чувственных состояниях (нравится, люблю, грустный, весёлый). Также этими специалистами отмечается, что у мальчиков и девочек несколько различается физиологическая сторона восприятия: девочки более чувствительны к шуму, у них выше кожная чувствительность, т.е. их больше раздражает телесный дискомфорт и они более отзывчивы на прикосновение, поглаживание. Их игры чаще опираются на ближнее зрение: они раскладывают перед собой свои «богатства»: кукол, тряпочки - и играют в ограниченном пространстве, им достаточно маленького уголка. Игры же мальчиков чаще опираются на дальнее зрение: они бегут друг за другом, бросают предметы в цель и т.д. и используют при этом всё предоставленное им пространство. И это не может не сказаться на особенностях развития зрительной системы [6].

Кроме того, показано, что мальчикам, в отличие от девочек, для полноценного психического развития требуется большее пространство, чем девочкам. Если недостаточно пространства в горизонтальной плоскости, то они осваивают вертикальную: лазают по лестницам, забираются на мебель.

Прежде, чем говорить о воспитании мужественности у юношей, необходимо разобраться в том, что же такое мужественность. Некоторые юноши считают, что мужественность - это хорошо развитая мускулатура тела, широкие плечи и грудь, высокий рост, даже драчливость и грубость. Конечно, внешние признаки физического развития и силы важны для юноши, но только при взаимодополнении с определенными внутренними качествами. Мужественность - это прежде всего умение отвечать за свои поступки, смелость, сдержанность, внутренняя сила, которая придает уверенности в себе и, конечно, самодисциплина [11].

Принято считать, что девочек воспитывать легче, чем мальчиков. Дескать, мальчики озорные, а девочки гораздо спокойней. Да и матерям их понять проще - все-таки женская психология. Но при ближайшем рассмотрении, как это часто бывает, оказывается, что подобные взгляды не соответствуют действительности.

Воспитание девочек веками и тысячелетиями было связано массой табу и предрассудков. Согласно опросам, мамы девочек гораздо меньше мам мальчиков склонны к педагогическим экспериментам, реже занимаются их ранним физическим и интеллектуальным развитием, не так активно интересуются современными тенденциями в педагогике. Девочкам в семье и школе чаще, чем мальчикам, жестко навязывают определенные роли, и девочка, отказывающаяся следовать предложенной ей модели поведения, подвергается гораздо более суровому осуждению, чем мальчик. Казалось бы, более ста лет успешной борьбы женщин за равные права с мужчинами и победа феминизма должны были бы кардинально изменить ситуацию, но этого не произошло, лишь к старым «ролям» добавились новые [4].

Мальчики и девочки реагируют на проявления родительской любви по-разному. Если мальчики особо нуждаются в физическом контакте со взрослыми в младенческом возрасте, то у девочек, которые, как правило, получают его, особенная потребность во «всяких нежностях» растет с их взрослением и достигает максимума примерно в возрасте 11 лет. В этом

лицам мужского и женского пола. Гендерные ролевые нормы - представления людей о том, как должны вести себя мужчины и женщины [14].

Терминам «феминность» и «маскулинность» в русском языке существуют синонимы «женственность» и «мужественность», обозначающие, по сути, то же самое. Разница заключается в том, что понятия «женственности» и «мужественности» в славянской культурной традиции носят поэтическую, художественную окраску. «Маскулинность (мужественность) представляет собой комплекс аттитюдов, характеристик поведения, возможностей и ожиданий, детерминирующих социальную практику той или иной группы, объединенной по признаку пола. Другими словами, маскулинность - это то, что добавлено к анатомии для получения мужской гендерной роли» [14, с. 143].

Исключительно важным, универсальным агентом гендерной социализации является общество сверстников как своего, так и противоположного пола. Оценивая телосложение и поведение ребенка в свете своих, гораздо более жестких, чем у взрослых, критериев маскулинности/фемининности, сверстники тем самым подтверждают, укрепляют или, наоборот, ставят под вопрос его гендерную идентичность и полоролевые ориентации. Особенно велика роль сверстников для мальчиков, у которых полоролевые нормативы и представления (каким должен быть настоящий мужчина) обычно более жестки и завышены, чем у девочек [1]. Сверстники также являются главным посредником в приобщении ребенка к принятой в обществе, но скрываемой от детей системе сексуального символизма. Нарушение полоролевого поведения ребенка сильно сказывается на отношении к нему сверстников: феминнные мальчики отвергаются мальчиками, зато их охотно принимают девочки, а маскулинных девочек легче принимают мальчики, нежели девочки. Однако есть одно важное различие: хотя девочки предпочитают дружить с феминнными сверстницами, их отношение к маскулинным девочкам остается положительным; напротив, мальчишеские оценки феминнных мальчиков резко отрицательны. Отсутствие общения со сверстниками, особенно в предподростковом и подростковом возрасте, может существенно затормозить психосексуальное развитие ребенка, оставив его неподготовленным к сложным переживаниям пубертата [11].

Следующим возникает вопрос о влиянии школы на становление мальчика - будущего мужчины и девочки - будущей женщины. Ряд исследователей указывает на феминнное влияние школы на мальчиков, которое во многом обусловлено, по их мнению, половым составом педагогических коллективов. Фемининнный характер влияния общества на мальчиков отмечает и В. Е. Каган: «Мальчик в ходе феминизированного воспитания переходит из одних женских рук в другие (мать - воспитательница - учительница - женщина-начальник), и, какими бы ни были призывы воспитания, сколько бы мальчик ни слышал от женщин, каким должен расти мужчина, он воспитывается прежде всего как «удобный в обращении» для женщин» [8, с.90].

Односторонность влияния школы, которая поощряет, прежде всего, феминнные качества, также отмечают Ю. Е. Алешина и А. С. Волович [2].

Однако, у родителей и разнополых, и однополых детей возникает очень важный вопрос: «Одинаково ли воспитывать мальчиков и девочек»? Пол ребенка имеет значение в вопросах воспитания, однако, личность родителей и их ожидания также следует учитывать при ответе на данный вопрос.

Многие отечественные исследователи обращаются к определению критериев креативности в связи с изучением творческих способностей личности в различных видах деятельности: в изобретательной, речевой, музыкальной, трудовой.

П. Торренс выделяет следующие критерии креативности: беглость – способность продуцировать огромное число идей; гибкость – способность использовать всевозможные стратегии при решении ситуаций; оригинальность – способность создавать необычные, оригинальные, нестандартные идеи; разработанность – способность досконально разрабатывать возникшие идеи. Сопротивление замыканию – это способность не следовать стереотипам и продолжительное время «оставаться открытым» для различной поступающей информации при решении проблем. Абстрактность названия – это понимание сути проблемы того, что действительно существенно. Процесс называния отражает способность к вариации образной информации в словесную форму [4].

Дж. Гилфорд акцентирует внимание на четырёх основных параметрах креативности:

1) оригинальность – способность производить необычные ассоциации, неординарные ответы;

2) семантическая гибкость – способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование;

3) образная адаптативная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

4) семантическая спонтанная гибкость – способность порождать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации [7, с. 96].

Креативные способности проявляются многообразно: это оригинальность и быстрота мышления, способность находить непредвиденные решения в безвыходной ситуации, чувство юмора, богатое воображение, создание новых оригинальных творений (физических и интеллектуальных). Продукт креативной деятельности является, во-первых, новым и адекватным по отношению к своей задаче, во-вторых, данная задача не может быть решена по заранее известному алгоритму.

Процесс обучения творчеству должен строиться так, чтобы каждый обучающийся мог выявить и развивать свои способности, стремиться к самопознанию, улучшать на определенном уровне мышление, фантазию, воображение. Креативные способности не развиваются спонтанно, а требуют специального организованного процесса обучения и воспитания. Успешное развитие креативных способностей возможно лишь при создании необходимых условий, благоприятствующих их формированию.

К одной из причин, обусловливающих развитие креативных способностей, относится наследственность. Влияние этого фактора нельзя рассматривать изолированно от влияния другого фактора – раннего обучения, иначе говоря, чем раньше у ребенка будут развивать творческие способности, тем гениальнее будет этот ребенок [6, с. 20].

Другим фактором влияния на проявление и развитие креативных способностей является среда. Факторы среды могут полностью возмещать или, наоборот, разрушать влияние наследственности. Чтобы повысить степень проявления у ребенка креативных способностей нужно давать ему возможность делать выбор самостоятельно (дать ему психологическую

свободу), повышать его самооценку, снижать наказание за проступки и любым способом поддерживать его активность.

Но на реализацию творческих идей влияют не только внешние факторы, но и внутренние факторы самого человека: мотивация достижения и ценностные установки, позволяющие воплотить креативное решение в жизнь. Личностные качества, которые позволяют создать что-то новое и, с другой стороны дают силы для преодоления трудностей, которые появляются на пути создания нового, также являются значимым фактором.

Общепринято, креативные люди обладают высоким интеллектом и готовностью к риску, иначе говоря, креативный человек не стесняется и не боится высказывать свои идеи вслух, и главной особенностью таких людей является оригинальность.

В педагогической литературе разработаны методы, которые направлены на развитие креативных способностей у детей младшего школьного возраста. Интересным для нас является анализ комплексного метода руководства обучением в игровой форме, разработанного и апробированного в исследованиях группы авторов (С. Л. Новоселова, Н. Ф. Комарова, Е. В. Зварыгина и др.).

Главной задачей этого метода является необходимость системного подхода к обучению с учетом возрастных и индивидуальных особенностей деятельности ребенка. Содержание комплексного метода образуют такие составляющие:

– систематическое обогащение жизненного опыта детей;

– совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им жизненного опыта;

– своевременное изменение предметно-обучающей среды с учетом обогащающегося жизненного и учебного опыта детей;

– активизирующее общение учителя с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в обучении новых знаний, способов решения заданий, которые способствуют взаимодействию детей друг с другом.

Эти компоненты прежде всего соответствуют традиционному делению на прямые и косвенные методы руководства обучением. Авторы предпочитают использовать в своей практики косвенные методы, утверждая, что учебная и внеучебная деятельность с самого начала организуется как самостоятельная деятельность детей. Необычное значение они придают методу постановки учебной задачи, когда дети тренируются придумывать новые задачи и их решения.

Для развития креативных способностей детей можно применять такие методы: мозговой штурм (когда проблема свободно обсуждается коллективом), метод фокальных объектов (выбор любых предметов с дальнейшим присоединении их признаков к объекту, который хотелось бы совершенствовать), метод синектики (способность устанавливать ассоциативные связи по прямой, символической, фантастической и личной аналогии).

Развитию креативности обучающихся способствуют:

• разнообразное поощрение стремления ребенка быть самим собой, его умения слушать своё «Я»; уважение к личности школьника, её уникальности, индивидуальности;

Психология

УДК 159.922.1-053.6

младший научный сотрудник Молчанова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема воспитания ребенка с учетом половых различий.

Ключевые слова: подросток, гендерная социализация.

Annotation. The article considers the problem of educating the child with regard to sex differences.

Keywords: teen, gender socialization.

Введение. Проблема воспитания ребенка с учетом гендерных аспектов, позволяющая по иному увидеть специфику педагогической работы с подростками, по значимости и актуальности на сегодняшний день занимает одно из ведущих мест. Современное российское общество характеризуется крайней противоречивостью условий гендерной идентификации подростка, важных для становления его гендерной идентичности, что вызывает у него затруднения в определении ценностных ориентиров в формировании гендерной культуры.

Важными компонентами гендерной социализации личности является гендерное просвещение и гендерное воспитание. Гендерное просвещение включает в себя: систематическое обучение, пропаганду и распространение гендерных знаний и гендерной культуры, стимулирование гендерного самообразования. Иными словами, гендерное просвещение - это усвоение особенностей мужской и женской ролей в личной и общественной жизни.

Гендерное воспитание» определяется как: «создание условий, которые будут способствовать идентификации человека как представителя определенного пола, закреплению гендерных ролей, формированию гендерной культуры личности». [4 С. 6]. Гендерное воспитание как процесс гендерной социализации, помогающий ребенку стать мужчиной или женщиной, воспринять общепринятую систему норм и правил взаимоотношений между полами в трудовой, общественной и личной жизни, существовало всегда. Получается «гендерная культура» – это составляющее звено «гендерного воспитания», которое нацелено не только на привитие этой культуры, но и создание условий для принятия учащимся своей гендерной роли и готовности к ее исполнению.

Формулировка цели статьи. Анализ вопросов гендерной культуры подростков.

Изложение основного материала. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями - это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли. Гендерная роль - модель социального поведения, специфический набор требований и ожиданий, предъявляемых обществом к

дети». – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gigabaza.ru/doc/115968-pall.html – 22.02.2015

23. Теплов, Б.М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. Тексты.– М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982. – С. 134.

24. Ушаков, Д.В. Работа с одаренными детьми сквозь призму государства: Доклад на конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика». – М.: МГППУ, 10 октября 2009.

25. Хеллер, К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков/ К. А. Хеллер // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://go.mail.ru/search?q=aoisc.ru%2Fproekti%2Finf_podderj%2F.

26. Холодная, М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости /М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993.– № 1. – С. 32–39.

27. Шадриков, В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 5. – С.14-19. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://go.mail.ru/search?q=lib.mgppu.ru%2Fopacunicode%2Findex..

28. Штерн, В. Умственная одаренность /В. Штерн. – СПб., 1997. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://go.mail.ru/search?q=biblus.ru%2Fdefault.aspx%3Fbook%3D89768q2

29. Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 2006.– 311 с.

30. Щебланова, Е.И. с соавт. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики /Е. И. Щебланова. – М.: МПСИ, 2004. – 368 с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://go.mail.ru/search?q=znanium.com%2Fcatalog.php%3Fcode%3D83%26.

31. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учебное пособие для студ. всш. учеб. заведений. – М, 2001. – [Электронный ресурс]: Электронная библиотека МГППУ: psychlib.ru/mgppu/Epr-001/EPr-..(все страницы)

32. Юркевич, В.С. Инновационные стратегии работы с одаренными детьми и подростками: публичная лекция /В. С. Юркевич. – М.: МГППУ, 27 января 2010.

33. Юркевич, В.С. Психологическая наука и образование /В.С. Юркевич //Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества.– 2009. – № 4. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://go.mail.ru/search?q=psyjournals.ru%2Fpsyedu%2F2009%2Fn4%2F

34. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования / Е.Л. Яковлева // Мир психологии. – 1996. N 2. – С. 145-151. Научная библиотека диссертаций и авторефератов – [Электронный ресурс]. Режим доступа: Cat http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-shkolnikov#ixzz2RT2RJDOM.

35. Renzulli, J., Reis S., Smith L. The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted. // Phi Delta Kappah, 1981. – N 62.– P. 648-649. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. – Электронный ресурс. Режим доступа: disserCat http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-shkolnikov#ixzz2RSzAUUbW

• использование мотивов творческой деятельности, осознание обучающимися её значимости; опора на ценность творчества; поддержка мотивации стремления к успеху и нейтрализация мотивации избегания неудач;

• создание доброжелательной атмосферы творчества; участие в дискуссиях; запрет на критику; равноправие в творческом коллективе;

• опора на положительные эмоции (радости, симпатии, переживания успеха);

• обеспечение обучающегося правом выбора смысла и целей своего образования, индивидуальной образовательной траектории, форм и методов образования;

• стимулирование склонности обучающихся к оправданному риску, неординарных, оригинальных поступков и направлений поиска; инициирование интуитивных действий, проверяемых логикой;

• инициатива, самостоятельность, поощрение стремления обучающегося к самосовершенствованию, сознательному активному самосозиданию, самооценке, самореализации;

• развитие критического мышления; негативное отношение к соглашательству, ориентации на мнение большинства (большинство не всегда право);

• использование инверсии, противоречий в учебном материале, подталкивающих обучающихся к поисковой деятельности;

• развитие деятельностных способностей обучающихся, таких как самоопределение, самоорганизация, целеполагание, рефлексия, нормотворчество, целеустремлённость и др.;

• понятная постановка вопросов, четкое выделение познавательных задач поискового характера;

• развитие воображения; стимулирование склонности к фантазированию, высокому полёту мысли;

• поиск нестандартных приемов решения конкретных задач и аргументов для доказательства своей точки зрения;

• создание ситуаций, содержащих внутреннюю коллизию и требующих от обучающихся принятия самостоятельных творческих решений; образовательные ситуации являются основным средством создания своеобразного пространства личностного саморазвития, дают импульс обучающемуся к осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового опыта и личностного смысла, самоизменению;

• использование заданий открытого типа, когда отсутствует единственное верное решение (которое остается только найти или угадать); тренировка в продуцировании как можно большего количества всевозможных решений (гипотез), пусть даже фантастических, далёких от реальности;

• использование методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося, например, применение проблемного метода обучения, стимулирующего установку на самостоятельное открытие нового знания;

• создание специального модуля, предназначенного для освоения методологии научно-исследовательской, творческой деятельности;

• использование концептуально-образных схем, осуществляющих понятийно-образные преобразования и обеспечивающих понимание природы мышления как обратимого процесса перевода информации с языка знаков на

язык образов; в процессе подобных преобразований возникают неожиданные решения проблем, казавшихся ранее недоступными.

Выводы. Таким образом, проведенный теоретический анализ понятия «креативные способности» в психолого-педагогической литературе позволил выяснить, что существуют разные трактовки указанного понятия, но всех их объединяет способность к творчеству, способность порождать необычные, нестандартные идеи, быстро решать проблемные ситуации.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 191 с.

2. Выготский, Л. С. Психологические основы творческой // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования деятельности / Л. С. Выготский. – Ставрополь: СКИПКРО, 2000. – 783 с.

3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

4. Критерии креативности. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://cword.ru/kriterii-kreativnosti.html.

5. Любарт, Т. Психология креативности: пер. с фр. / Т. Любарт, К. Мишуру. –М.: Когнито-Центр, 2009. – 215 с.

6. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006 – 219 с.

7. Основы психодиагностики / под ред. А. Г. Шмелева. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 540 с.

8. Педагогические условия формирования креативности. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: // http://de.dstu.edu.ru/CDOSite/ConfEng/articles %5Carticle14.htm.

9. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Спб.: Питер, 2002. – 272 с.

Педагогика

УДК 371

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

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования гуманности в общении между детьми в современном динамичном обществе.

Ключевые слова: гуманизм, младший школьник, воспитание.

Annotation. In article are considered theoretical and practical aspects of the formation of humanity in the communication between children in today's fast-paced society.

Keywords: humanism, Junior high school student, education.

6. Дружинин, В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений. Основные современные концепции творчества и одаренности /В.Н. Дружинин.– М.: Молодая гвардия, 1997. – С.161- 686. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://go.mail.ru/search?q=.psyhea.psyf.sfedu.ru%2Fsites%2F.

7. Ильин, Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению /Е.П. Ильин // Психологический журнал.– 2003. – № 3.

8. Кадыров, Б.Р. Способности и склонности: Психофизиол. исслед. / Б.Р. Кадыров.– Ташкент: Фан, 1990.

9. Кузьмина, Р.И. Потенциальная одаренность детей старшего дошкольного возраста и возможности ее актуализации / Р.И. Кузьмина, А.В. Вербицкая // Проблемы современного педагогического образования.– Ялта, 2015. – Вып. 46, часть 2. – С. 388-403

10. Кузьмина, Р.И. Одаренность как проблема: законы, факторы развития и подходы исследования /Р.И. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2014.– Вып. 46, часть V.– С. 271-281.

11. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы /Н.С. Лейтес.– – М. : Знание, 2004. – 80 с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b3ac78a5d43b88421306d37_0.html

12. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды /Н.С. Лейтес. – М.: МПСИ, 2003.– 464 с. (п)

13. Мелетичев, В.В. Мотивация: теория и практика диагностики. – СПб.: Питер 2008.

14. Мир детства: Младший школьник. – М.: Педагогика,1981. [Электронный ресурс]. Режим доступа: lib.mgppu.ru/opacunicode/index..

15. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: razym.ru/36715-danilova-ee-...

16. Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления / Л.Ф. Обухова. – М., 2002. – 152 с.

17. Проблема одаренности: анализ базовых дефиниций: Лекция.: http://5fan.ru/wievjob.php?id=18184 – [Электронный ресурс] Режим доступа http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001.

18. Проблемы средовых и генетических изменений человека. http://dopoln.ru/geografiya/228025/index.html

19. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории: Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М: Международная педагогическая академия, 2004. – 256 с.

20. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

21. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М. Семаго. – СПб: Речь, 2005. – 127 с.

22. Сиротюк А.С. Выявление и диагностика одаренных детей, подростков и талантливой молодежи /А.С. Сиротюк // ВТК «Лаборатория «Одаренные

18	13	4-четвертый
19	19	3-третий
20	24	2-второй
21	6	5-пятый
22	18	3-третий
23	26	1-пепрвый
24	16	3-третий
25	26	1-первый
26	26	1-первый

Коды детей, имеющих первый уровень одаренности: №№ 25, 26, 23, 17, 13, 9.

Коды детей, имеющих высокие значения оригинальности мышления: №№ 4, 6, 9, 10, 11, 22, 25.

Видим, что только один ребенок совпадает по оригинальности и учебной мотивации (№ 25). Статистические данные подтверждают сделанный вывод, что одаренность и учебная мотивация зануляются.

Вывод. Таким образом, одаренность как личностное образование уникально по своей природе. Каждый раз исследователь имеет дело со штучным психолого-социальным продуктом. Суммация такого продукта неизбежно приводит к «занулению» общего результата. Данное предположение неизвестно и представляет собой новое в проблеме общей одаренности.

1. С помощью примененного метода выделены виды одаренности у детей младшего школьного возраста исследованной выборки – академическая, художественная и гуманитарная.

2. Развитие общей одаренности и развитие интеллекта ребенка (IQ) имеет слабую обратную зависимость.

3. Креативность ребенка не является его одаренностью.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.– 320, С.151.

2. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность /Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс+", 2005.–512 с.

3. Гордеева, Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html

4. Валлон, А. Психическое развитие ребенка/А. Валлон.– М.: Просвещение, 1967. – 196 с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: psychology_pedagogy.academic.ru

5. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8, ноябрь. – С.13-18.

Введение. Школьная среда (как и все общество) характеризуется такими тревожными явлениями, как снижение моральных требований к человеку в вопросах отношений между людьми, духовная пустота, ориентация на материальное благополучие любой ценой, агрессия, жестокость, правонарушения, пессимизм и т. д. Это касается не только России, во всем мире остро стоят вопросы воспитания и социализации молодежи, в особенности в развитых странах. Актуальность данной проблемы заключается в том, что насущной потребностью общества становится совершенствование работы школы по воспитанию человечности в молодом поколении. Содержание нравственного воспитания в современных общеобразовательных учреждениях претерпевает существенные изменения в связи с усложнившейся в стране социальной ситуацией и острой необходимостью возродить общечеловеческие ценности. И начинать это надо со школьной скамьи.

Цель статьи: теоретический анализ проблемы гуманных взаимоотношений младших школьников.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст не просто период детства и один из многих этапов развития человека. Младший школьный возраст (6-11 лет) – начало школьной жизни ребенка. Он соответствует годам обучения в начальных классах общеобразовательной школы. Ребенок в этом возрасте приобретает внутреннюю позицию школьника и учебную мотивацию [3, с. 41].

В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость. Вместе с тем растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной повышенная утомляемость и нервно-психическая ранимость.

Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. С вступлением в школьную жизнь у ребенка как бы открывается новая эпоха. Выготский Л. С. говорил, что расставание с дошкольным возрастом – это расставание с детской непосредственностью. Ребенок, попадая в школьное детство, оказывается в менее снисходительном и более суровом мире. И от того, как он к этим условиям приспособится, зависит очень многое. Преподавателям и родителям необходимо владеть знаниями о данном периоде развития ребенка, поскольку неблагоприятное его протекание для многих детей становится началом разочарований, причиной конфликтов в школе и дома, слабого овладения школьным материалом. А отрицательный эмоциональный заряд, полученный в начальных классах, может явиться конфликтом в будущем [5, с. 36].

В 7–летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Благодаря этому

выступают некоторые особенности, характеризующие учеников младших классов:

1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний.

2. Впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств [7, с. 150].

Огромное значение для формирования личности ребенка в возрасте 7-9 лет имеет коллектив, который формирует социальную направленность школьника. Особенно к концу младшего школьного возраста, ребенок стремиться к обществу других детей, интересуется делами класса, членом которого сам является. Особое значение для него начинает приобретать мнение сверстников. Школьники хотят занять свое место в классе, завоевать авторитет и уважение товарищей. Процесс включения ученика в школьный коллектив сложный, неоднозначный, нередко противоречивый. Прежде всего, данный процесс глубоко индивидуален [5, с. 71].

Это чрезвычайно значимый период человеческой жизни, очередной ее старт и одновременно вершина. Данный возраст является наиболее сенситивным периодом для воспитания гуманности, он связан с утратой детской «непосредственности». Ребенок становится способным произвольно управлять собственным поведением, подчинять его сознательному контролю, преодолевать импульсивность. В данный возрастной период происходит интенсивное усвоение ребенком этических правил, норм и принципов, формирование нравственных привычек поведения и нравственных чувств личности. Нравственные чувства выступают одним из существенных внутренних механизмов, лежащих в основе морального выбора и саморегуляции поведения, определяют уровень зрелости человека, его нравственную культуру [1, с. 163].

Дети в этом возрасте отзывчивы и впечатлительны, что позволяет формировать у них такие качества, как эмоциональное сопереживание, гуманность и др.

Исследования ученых Давыдова В. В., Люблинской А. А., Мухиной В. С., Эльконина Д. Б. и других свидетельствуют о предрасположенности младших школьников к гуманности, именно в данный возрастной период нравственные чувства играют большую роль в формировании личности.

Необходимым условием возникновения гуманного отношения к сверстнику является распознавание состояния, переживаемого другим. Многочисленные наблюдения и экспериментальные исследования детей раннего возраста показывают, что дети поначалу легче распознают эмоции радости и гнева и труднее – печали и грусти. В более старшем возрасте репертуар эмоциональных проявлений становится все богаче, и ребенок все тоньше их различает. Благодаря способности детей к распознаванию эмоций на следующем этапе осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого. Она может протекать посредством заражения, в результате которого эмоциональное состояние одного ребенка непосредственно передается другим детям [2, с. 83].

Предпосылки гуманного отношения в школьном детстве могут проявиться и в форме непосредственного, действенно-практического отклика ребенка в ответ на неблагополучие сверстника или его потребность в содействии.

Таблица 6

Результаты статистического исследования корреляций по Спирмену

Одаренность	**интеллект**	**оригиналь-ность**	**беглость**	**гибкость**	**учебная мотивация**
		мышление			
1,0	**-,282 0,162**	**-,082 ,691**	**-,181 0,377**	**-,040 0,848**	**-,059 ,774**
P = 0,05	+	**-**	+	_	_

Из таблицы 6 следует, что имеется достоверные отличия только между одаренностью и интеллектом, одаренностью и беглостью мышления при p=0,05. Дивергентное мышление находится в районе нуля. В таблице 7 приведены результаты тестирования учебной мотивации и сопоставление ее значений с уровнями креативности.

Таблица 7

Мотивация по Лускановой

Код	Баллы	Уровень креативности
1	24	2 - второй
2	18	3-третий
3	13	4-четвертый
4	9	5-пятый
5	16	3-третий
6	18	3-третий
7	26	1-первый
8	19	3-третий
9	28	1-первый
10	24	2-второй
11	11	4 -четвертый
12	13	4-четвертый
16	20	2-второй
17	26	1-первый

Как следует из таблицы 4, только 9.2 % испытуемых имеют интеллект несколько выше нормы (№ 16 и № 19 имели интеллект выше нормы на 20%), 34,6 % испытуемых имеют уровень интеллекта в пределах нормы (70-100) и 46,2 % имеют интеллект ниже нормы. При сравнении уровня одаренности с уровнем интеллекта оказалось, что соотношение у них обратное, зачастую дети с низким уровнем интеллекта имеют среднюю одаренность.

В таблице 4 креативность представлена в свойствах мышления как оригинальность, беглость и гибкость.

Таблица 5

Креативность детей по Е. Тунник

Код	ориг	бегл	гибк	код	ориг	бегл	гибк
1	8	4	4	14	20	8	6
2	13	2	6	15	6	4	4
3	4	4	2	16	6	6	2
4	34	18	17	17	17	10	7
5	8	6	4	18	2	2	2
6	30	14	11	19	14	13	17
7	7	5	4	20	15	8	6
8	7	6	5	21	5	5	3
9	45	14	14	22	26	13	12
10	61	20	18	23	16	7	6
11	27	13	18	24	4	4	3
12	11	7	5	25	31	10	9
13	11	6	5	26	19	8	6

В таблице 6 представлены результаты статистического анализа: одаренности, интеллекта, учебной мотивации и креативности мышления.

Младшие школьники хорошо могут улавливать потребность товарища в кооперации, умеют взаимно координировать свои действия, соучаствовать.

Безусловно, подобные формы гуманного отношения проявляются далеко не всеми детьми. При полном осознании нужд и желаний сверстников ребенок зачастую может их игнорировать, либо преследовать собственные цели, проявляя равнодушие, жадность.

У ребенка младшего школьного возраста активно формируются нравственные представления о том, что хорошо и что плохо, моральные оценки собственных действий и поступков сверстников. Идентификация ребенка со сверстниками развивает у него способность ставить себя на место других, относясь к себе как бы со стороны и соотнося при этом свое поведение с моральными нормами. В соответствии с нормами осуществляется принятые решения и «проигрывание» собственного действия в воображаемом плане. В сознании ребенка происходит предвидение того результата, который произведет его поступок, и предчувствие возможных последствий этого поступка для окружающих и его самого.

Эмоциональное предвосхищение играет важную роль в осуществлении детьми форм деятельности, направленной на удовлетворение нужд и требований других людей, а также при выполнении определенных нравственных норм и правил поощрения (Запорожец А. В.) [4, с. 60]. Такого рода предчувствие – необходимый компонент гуманных взаимоотношений, в результате которых ребенок знает и чувствует, каким образом его действие отзовется на состоянии другого и как необходимо построить свою совместную деятельность с ним, чтобы устранить его неблагополучие.

В теоретическом плане развитие гуманных отношений означает, что в младшем школьном детстве в качестве субъекта формирования личности выступает социальная группа, вовлекающая ребенка в различные формы совместной деятельности. В интерактивной, кооперативной совместной деятельности ребенок овладевает средствами для организации гуманных отношений, овладевает нормой гуманности. В этот период совместная деятельность как бы ведет за собой ребенка. На рубеже подросткового возраста происходит радикальное изменение взаимосвязи между совместной деятельностью и личностью, и личность уже сама осуществляет выбор различных форм совместной деятельности.

В практическом плане развитие межличностных гуманных отношений означает, что практика воспитания ребенка должна строиться с учетом возрастных этапов, определяемых особенностями детерминации развития личности. Гуманное отношение к сверстнику у детей развивается от непосредственных реакций в 5-6 лет через опосредствованные содержанием совместной деятельности отношения 7-9-летних к внутренне опосредствованным гуманными установками детей 10-13 лет [7, с. 137].

Можно сказать, что если у школьников гуманное отношение в разных типах деятельности одинаково непосредственное, то у подростков 12-13 лет оно одинаково опосредствованное. Разумеется, такое внутренне опосредствованное гуманное отношение еще отличается от того, которое наблюдается в развитом виде в коллективах взрослых. Основное отличие обнаруженной закономерности развития гуманных отношений от общей закономерности развития высших психических функций состоит в следующем.

С определенного возраста, мы имеем две линии генезиса гуманных отношений. В группах с относительно невысоким уровнем развития гуманные отношения в значительной степени будут опосредствоваться предметным содержанием совместной деятельности: способом ее организации, наличием кооперации и т.д. При более высоком уровне развития такие отношения начнут опосредствоваться гуманными смысловыми установками и, превращаться в индивидуальные свойства личности.

В то же время характерный для детского возраста эгоцентризм, проявляющийся как в познавательной сфере, так и в сфере общения, препятствует развитию гуманных отношений. Однако особые средства (совместная деятельность) приводят к децентрации ребенка в сфере межличностных отношений, развивают у него способность отнестись к другому, как к себе самому. Изменение социальной позиции ребенка в системе взаимоотношений обеспечивается сменой интегрального-парциального санкционирования, когда ребенок становится ответственным за благополучие сверстника. Кроме того, интерактивная совместная деятельность через общность переживаний детей в группе позволяет установить отношения равноправности, которые и актуализируют механизм идентификации [8, с. 91].

Выводы. Таким образом, особенностями младшего школьного возраста является интенсивное интеллектуальное развитие, и на основе интеллекта развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. В данный возрастной период происходит интенсивное усвоение ребенком этических правил, норм и принципов, формирование нравственных привычек поведения и нравственных чувств личности. В ходе формирования гуманных взаимоотношений младших школьников проявляются потребности в проявлении заботы об окружающих, развиваются гуманистические чувства, выражающие осознанное и сопереживаемое отношение к человеку. При этом происходит не просто развитие, а «конструирование», воспитание гуманных отношений.

Литература:

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения.- М.: Педагогика, 2007. - 318 с.

2. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/ В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд., испр. И доп. -М.: Просвещение, 2006. -288с.

3. Гуревич К. М. Об индивидуально-психологических особенностях школьников. / К. М. Гуревич. – М., 1998. – 137 с.

4. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. 3. Неверович // Вопросы психологии. 1974. – №6. – С. 59-73.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 322 с.

6. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2011. - 400 с.

43. Практикум по возрастной и педагогической психологии : Для студ.сред. пед. учеб. заведений /Авт.- сост. Е. Е. Данилова; под ред. И. В. Дубровиной. – М.; издательский центр “Академия”, 2006. – 160 с.

7. Смирнов С. Д. Курс «Гуманистические традиции образования» / С. Д. Смирнов. – М.: Владос, 2006. – 118 с.

Таблица 4

Уровни развития интеллекта по методу Гудинаф у детей исследуемой выборки

Код	Баллы	%	Степень развития интеллекта
1	22	62,85714	ниже нормы
2	24	68,57143	ниже нормы
3	14	40	Ниже нормы !
4	15	42,85714	Ниже нормы !
5	13	37,14286	Ниже нормы !
6	15	42,85714	Ниже нормы!
7	35	100	норма
8	38	108,5714	Выше нормы
9	35	100	норма
10	23	65,71429	Ниже нормы
11	28	80	норма
12	35	100	норма
13	32	91,42857	норма
14	33	94,28571	норма
15	37	105,7143	Выше нормы
16	43	122,8571	Выше нормы
17	35	100	нормы
18	5	14,28571	Ниже нормы!!!
19	41	117,1429	Выше нормы
20	28	80	норма
21	10	28,57143	Ниже нормы
22	16	45,71429	Ниже нормы
23	12	34,28571	Ниже нормы
24	37	105,7143	Выше нормы
25	30	85,71429	норма
26	21	60	Ниже нормы

Серым цветом достоверные корреляции
Spearman R t(N-2) p-level
VAR1 & VAR2,3955002,153047,041157
VAR1 & VAR3,092829,466156,645140
VAR1 & VAR4,4221542,328423,028273
VAR1 & VAR5,2838991,480406,151258
VAR1 & VAR6,058632,293663,771440
VAR1 & VAR7,089734,450487,656242
VAR2 & VAR3,4930492,833609,008972
VAR2 & VAR4,4279112,367236,025973
VAR2 & VAR5,3530831,886951,070832
VAR2 & VAR6,3997232,180378,038852
VAR2 & VAR7,3990732,176161,039200
VAR3 & VAR4,056339,282145,780155
VAR3 & VAR5,4187992,305964,029687
VAR3 & VAR6,3214341,697240,102068
VAR3 & VAR7,6134473,883875,000667
VAR4 & VAR5,2592251,341996,191659
VAR4 & VAR6,4423772,466342,020857
VAR4 & VAR7,2360111,214360,235957
VAR5 & VAR6,4304242,384287,025018
VAR5 & VAR7,3188101,681808,105058
VAR6 & VAR7,5844213,601092,001369

Таким образом, получены достоверные корреляции между математическими и гуманитарными склонностями (1–2), математическими склонностями и физкультурой (1–4), что свидетельствует об общей одаренности ребенка, возможно, академической.

Гуманитарные склонности достоверно коррелируют со склонностями «Природа» и «Домашними обязанностями» (2–6–7), что объяснимо развитием духовности ребенка в этом возрасте.

Художественные склонности (4) коррелируют с коммуникативными (5) и домашними обязанностями (7) – (4–5–7) , что легко объясняется потребностью в зрителе и одобрении посторонних.

Тест на IQ представлен в таблице 3.

8. Шевченко С. Г. Коррекционно – развивающее обучение: организационно – педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1999. – 172 с.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель Гавриш Антонина Ивановна
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье даются теоретические основы системно-деятельностного подхода в образовании и методические особенности его реализации, акцентируется внимание на описании этапов учебной деятельности. С целью демонстрации эффективности и универсальности деятельностного метода, лежащего в основе данного подхода, раскрывается содержание универсальных учебных действий, и приводятся примеры, демонстрирующие общие подходы в решении учебных задач на уроке.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, учебная деятельность, учебные задачи, структура учебной деятельности, деятельностный метод, универсальные учебные действия.

Annotation. In article theoretical bases of system and activity approach in education and methodical features of its realization are given, the attention is focused on the description of stages of educational activity. For the purpose of demonstration of efficiency and universality of the activity method which is the cornerstone of this approach the content of universal educational actions, and the examples showing the general approaches in the solution of educational tasks at a lesson are given.

Keywords: system and activity approach, educational activity, educational tasks, structure of educational activity, activity method, universal educational actions.

Введение. Современный человек живет в условиях постоянного обновления знаний, получая ежедневно большой объем информации, который требует новых способов ее освоения. Сегодня обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут анализировать свои действия, самостоятельно принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, прогнозируя возможные последствия своих действий, отличаться мобильностью, быть способными к сотрудничеству, обладать чувством ответственности. В связи с этим качество образования понимается как уровень специфических, межпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности. Необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, как и где их добывать, потому что придется самому находить способы решения новых задач, применять самостоятельно их на практике. Сформировать личность, способную так действовать возможно через применение деятельностного метода обучения, который характеризует системно-деятельностный подход в образовании.

Формулировка цели статьи. Для того, чтобы организация учебно-воспитательного процесса на основе системно-деятельностного подхода была эффективной, необходимо знать соответствующую технологию построения учебной деятельности, понимать значение каждого этапа и методику его проведения.

Изложение основного материала статьи. Понятие «системно-деятельностный подход» (СДП) было введено педагогами в 80 –е годы прошлого столетия. Такой подход является объединением системного подхода, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной педагогической науки (Б.Г.Ананьев, Б.Ф. Ломов), и деятельностного, который всегда был системным. Его разрабатывали Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев. В основу данного подхода взята теория учебной деятельности, которая представлена формулой: развитие – деятельность - обучение (по В.В. Давыдову).

Системно-деятельностный подход предполагает необходимость разворачивания такой учебной деятельности, которая своим результатом видит изменение самого ученика, его развитие. Открывая новое знание, ученик не добивается открытия неизвестных человечеству результатов, а получает общий способ познания и изучения того или иного уже известного объекта, но при этом происходит процесс формирования действий, которые формируют его как творческую личность, личность, направленную на самосовершенствование. Поэтому организованная учителем учебная деятельность должна включать формирование учебно-познавательных мотивов и развертывание последовательности решаемых учебных задач.

Поскольку учебно-познавательные мотивы (мотивы самосовершенствования) являются важным условием деятельности ученика, не нужно торопиться в получении того или иного знания или накопления знаний. Вначале нужно продумать всю систему учебных задач, выстроить ее так, чтобы у ребенка появилась внутренняя мотивации к их решению: я хочу это сделать, потому что для меня это важно.

Вторым важным условием является учебная задача, которая предполагает не просто работу над каким-то заданием, а предусматривает выполнение целой системы заданий, в результате выполнения которой открываются и осваиваются наиболее общие способы решения широкого круга вопросов в изучаемой области. Например, в 1 классе, сравнив несколько решений разных видов текстовых задач на сложение и вычитание, учащиеся придут к пониманию определенных их особенностей и общего, что объединяет их в одну систему: условие, вопрос, решение, ответ. А потом самостоятельно смогут сделать выводы: задачи имеют общую структуру, к любой задаче можно составить обратную задачу, так как простые задачи на сложение и вычитание взаимосвязаны, все задачи решаются на основе одного и того же алгоритма. Это знание будет потом инструментом для решения всех видов текстовых задач как простых, так и составных. Нужно только помнить, что понятие должно быть сформировано на основе действий самого ученика с предметом исследования, нельзя ребенку давать знания в готовом виде. Во время решения новой учебной задачи и происходит самоизменение ребенка.

Учебная деятельность на основе деятельностного метода построена через решение учебных задач по определенным законам и проходит по определенным этапам. Каждому этапу решения учебной задачи соответствует

В результате анализа литературы установлено содержание одаренности, в которой неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики.

Рассмотрена трехфакторная модель одаренности, выделившая в ее структуре ядро, вошедшее впоследствии во все рабочие модели.

Выявлено четыре уровня интеллекта. Общепринятая концепция обучения требует от учащихся наличия интеллекта лишь 0-го и, отчасти, 1-го уровня. Современная система среднего и, дефакто, высшего образования направлена на развитие только 0-го уровня интеллекта. Важнейшей задачей человечества является переориентация обучения на развитие 2-го и 3-го уровня интеллекта.

Представлена уровневая структура одаренности. Выявлены особенности диагностирования креативности детей старшего дошкольного возраста. Предложена система выявления одаренных детей посредством диагностических методик и наблюдений за детьми старшего дошкольного возраста.

1. Примененный метод включенного наблюдения показал, что в младшем школьном возрасте постепенно от 1 к 5 классу приобретаются в поведении новые черты психических процессов – произвольность, намеренность, осмысленность и основными новообразованиями младшего школьного возраста можно считать:

1) качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, в том числе и «внутренней», психической;

2) рефлексию, анализ, внутренний план действий;

3) развитие познавательного отношения к действительности.

2. Получены достоверные корреляции между отдельными склонностями, которые, как показал корреляционный анализ, развиваются сопряжено, например, склонности, обеспечивающие академическую, художественную и гуманитарную одаренность, имеют разный состав.

3. Развитие общей одаренности и развитие интеллекта ребенка (IQ) имеет слабую обратную зависимость, а характеристики креативности и общей одаренности по статистическим данным зануляются, т. е. креативность ребенка не является его одаренностью.

Интересно то, что склонности у детей развиваются сопряжено, о чем свидетельствуют данные статистического анализа (Статистика 5.5). Замечены достоверные корреляции между склонностями в следующих сочетаниях: (1–2–4); (2–6–7); (4–5–7).

Таблица 3

Статистический анализ склонностей детей выборки

Среднее значение	Стандартное отклонение
VAR14,444444	VAR12,501282
VAR25,148148	VAR21,875012
VAR35,407407	VAR32,324771
VAR46,222222	VAR41,804553
VAR53,703704	VAR51,564383
VAR66,481481	VAR62,118969
VAR75,740741	VAR71,953155

Системообразующим фактором в проблеме исследования одаренности выступает личность как совокупность качеств, имеющая иерархическое построение и включающая ряд подсистем, анализ которых позволяет описать ее как организованную целостность, определить место и роль способностей и одаренности, выявить отношения между компонентами разного порядка, отделить существенное от случайного [29].

За основу для построения модели одаренности нами избрана обоснованная В. В. Рыбалко концепция трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности, в которой автор выделяет три взаимосвязанные базовые измерения, которые, по его мнению, целесообразно использовать при построении психологической структуры личности [цит. по: 9].

Первое измерение (I) – социально-психолого-индивидуальное («вертикальное») с присущими ему подструктурами личности. Здесь существуют подструктуры: общение, направленность, характер, самосознание, опыт, интеллектуальные процессы, психофизиологические качества опыт, интеллектуальные процессы, психофизиологические качества.

Второе измерение (II) – деятельностное («горизонтальное»), дифференцирующееся на соответствующие компоненты деятельности и поведения.

Третье измерение (III) – возрастное (генетическое), характеризующее уровень развития качеств личности, ее задатков, способностей, психических свойств.

Эти измерения рассматриваются нами как единая система базовых категориальных параметров целостной психологической структуры личности, как средство их сочетания в систему взаимосвязанных базовых параметров личности используется ортогональный принцип. В психологической структуре личности он используется в качестве средства установления и презентации внутренних системных связей между измерениями и их элементами в целостной модели личности.

Поскольку одаренность это системное, интегральное образование, она развивается по трем координатам – вертикальное (первое измерение, состоящее из многих компонентов развития личности), горизонтальное (второе измерение, состоящее их разнообразных сфер деятельности), перпендикулярное (третье измерение, включающее генетические особенности, в том числе способности), то нельзя точно предсказать какой штучный товар можно получить.

На многие десятилетия в психологии воцарилось редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к IQ. Итак, раскрытие понятия одаренности завязано на способе ее измерения [17; 22].

В структуре Гилфорда все факторы – независимые способности, что и создает объективную возможность их отдельного рассмотрения в тестах интеллекта «IQ» и специальных тестах креативности «Cr». Это, кстати, демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении всей второй половины XX в. Подобные исследования проходят в триаде, в которую также включили обучаемость (или профессиональную успешность) как показатель жизненной валидности тестов интеллекта и креативности. Эти три показателя и легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида [цит. по: 10]: академическую; интеллектуальную; творческую.

и определенный тип урока. Первый этап в совместной работе учителя и учащихся при изучении новой темы – *постановка учебной задачи и ее принятие учащимися (*урок постановки учебной задачи*).* Это один из трудных моментов в работе. Выход на любую учебную задачу начинается с конкретно-практической задачи, которая опирается на прошлый опыт ребенка. При выполнении одного или нескольких заданий практического характера учащиеся должны продемонстрировать то, что они уже умеют и знают, чтобы почувствовал себя успешными (поставить в «ситуацию успеха»), т. е. ученик демонстрирует известные способы, знания, опираясь на рефлексию относительно материала, который он знает, и является подготовкой к дальнейшему разворачиванию событий на уроке. Если в этот момент, у него появляются какие-то проблемы, то другими учениками, через вопросы учителя, источники информации должна осуществляться коррекция до тех пор, пока ученик не будет удовлетворен своими результатами, не убедится, что он успешен. На этом этапе ребенок должен работать индивидуально. Если же у него есть проблемы, можно организовать коррекционную работу через сотрудничество в паре, где не будут демонстрироваться готовые решения, а будут предлагаться аналитические вопросы с целью устранения недочетов. Если большая часть учащихся продемонстрировала успешность, можно переходить к следующему этапу. Если задуманная «»ситуация успеха» не удалась, нужно продолжить коррекционную работу, но без ответов в готовом виде, уделив внимание формированию действиям контроля и оценки.

Далее учащимся дается новая практическая задача, которая по внешним признакам похожа на предыдущие задачи, но ее решить известным способом нельзя. Так создается специальная учебная (проблемная) ситуация, которая приводит к «дефициту» знаний, т.е. известные способы, знания не дают возможности выполнить это задание или приводят к непривычным результатам. Этот этап – *этап «ситуации интеллектуального конфликта (разрыва»)*, благодаря которому у ребенка появляется потребность в учении, которая переходит во внутренний мотив: «Я хочу найти решение данной проблемы, потому что мне нужно стать умнее и т.д.». Именно тогда и возникает учебная задача, которую ученик должен увидеть сам и озвучить словами, применяя имеющийся на данный момент словарный запас. Эффективнее будет протекать дальнейшая работа с проблемой, если после *формулировки «разрыва»* в словесной форме, будет шаг его *фиксации в графико-знаковой форме* (у каждого предмета существуют общепринятые знаки, могут придумать их и дети). После этого новая учебная задача проговаривается. Это может быть ответом на вопрос учителя: «Над чем мы должны работать дальше?». Этот этап – *формулировка учебной задачи в словесной форме.* Эти четыре этапа могут составлять отдельный урок – урок постановки учебной задачи.

Следующий этап учебной деятельности – *моделирование или конструирование нового способа (понятия) (*урок моделирования – урок решения поставленной учебной задачи*).* Основная цель данного этапа – изучить внутренние связи и отношения внутри рассматриваемого объекта в «чистом виде» (А.Б. Воронцов). Учащиеся под. руководством учителя еще раз разбирают поставленную задачу, выбирают в ней существенные данные. После этого пытаются зафиксировать эти данные в виде графической или знаковой (символической) модели и приступают непосредственно к моделированию

способа решения поставленной учебной задачи. Эта работа на первых этапах обучения на основе СДП проводится в группах. Она может идти по нескольким схемам:

1) группа выполняет общее задание одновременно на одном и том же «поле труда», но каждый член группы делает свою часть этой общей работы независимо друг от друга;

2) общее задание при тех же условиях выполняется последовательно каждым членом группы;

3) при тех же условиях задача решается при непосредственном одновременном взаимодействии каждого члена группы со всеми остальными ее членами.

Результатом работы должны быть листы с построенными моделями, которые должны отражать ответ на поставленную учебную задачу. Они вывешиваются на доску, и проводится их обсуждение. Выбирается наиболее удачная модель. Если необходимо ее усовершенствование с целью более глубокого отображения внутренних связей и свойств, организовывается работа по преобразованию модели. Следует помнить, что модель – не самоцель, а средство, которое помогает ребенку решить поставленную задачу. Это может быть и алгоритм решения текстовой задачи, схема, придуманные знаки, которые не просто отражают свойства, а показывают внутренние отношения, связи.

Только после этого учитель с детьми приступает к практическому овладению учащимися уже открытого нового знания, общего способа при решении уже частных практических задач, именно здесь отрабатывается способ на уровне навыка, целенаправленно формируются действия контроля и оценки. Это следующий структурный этап учебной деятельности – *этап решения частных задач (*урок конкретизации «открытого способа» или урок решения частных задач*).* При «отработке» полученного знания не нужно «натаскивать», давать много однотипных упражнений (достаточно 1-3), а необходимо давать задания, которые содержат частные задачи (рассматривают новое знание со всех сторон, устанавливают связи внутри нового знания, направлены на формирование универсальных учебных действий). На этом этапе нужно уделять основное внимание формированию пооперационного контроля, который опирается на пошаговое действие при выполнении практического задания (опора на алгоритм); формировать у ребенка умение предусматривать ошибки; понимание значения контроля для самосовершенствования, мотив к получению знаний, а не оцениванию положительной отметкой. Решение данных задач предусматривает работу в зоне ближайшего развития, понимание самим учеником значения каждого задания и осмысленный им самим выбор своего образовательного маршрута. Поэтому задания должны быть дифференцированными и предусматривать запросы учащихся. Только после того, как сформировано действие контроля у школьника, учитель может провести контрольный срез. Этот этап – *этап контроля* (урок контроля). Следует помнить, что контроль учителя и итоговое оценивание по теме – это не самоцель. Этот этап необходим для организации следующего этапа – *этапа оценки* (урок оценки). На этом этапе, анализируя результаты контрольных заданий, учащийся под руководством учителя или других учеников, а потом самостоятельно, должен увидеть, что важно в изучении данной темы, выделить свои достижения и проблемы, над которыми

системы. По словам физиологов и предоставленных ими данных можно сказать, что кора больших полушарий является уже зрелой к 7 годам. По другим данным (А.И. Савенков) полностью мозг созревает только к 12 годам. В младшем школьном возрасте выявляется неравномерность психофизиологического развития у разных детей, и сохраняются различия в темпе развития между мальчиками и девочками: мальчики отстают от девочек. Полагаясь на такого рода факты, авторы, изучающие эти аспекты, пришли к одному выводу, что в младшей школе «за одной партой сидят дети разного возраста: в среднем девочки старше мальчиков на 1–1.5 года, и это различие не в календарном возрасте» [14].

По мнению большинства известных авторов, учебная деятельность формирует основные изменения в психике ребенка. В процессе учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся главным атрибутом, который поможет в развитие на следующем возрастном этапе [21]. В школьном процессе обучения включаются усвоение большого количества знаний, усвоение и вывод на первое место многих навыков и, конечно же, развитие познавательного процесса – мышления, памяти, внимания, и личности. Но в основном, именно сами привычки и знания являются конечным итогом удачного образования. Как результат, с каждым последующим этапом обучения, учащийся сталкивается с проблемами в усвоении и применении нового учебного материала. Не только промежутки предыдущих этапов обучения являют собой причину таких затруднений, но и отсталость самих обучаемых процессов, неготовность к постановке и разъяснению проблем, восприятие и усвоение нового материала, подтверждение найденного решения, высказывание собственной мысли. Для лучшего и эффективного понимания и усвоения учебного материала на каждом возрастном уровне и в каждом учебном предмете, прежде требуется достичь на предшествующем уровне развития группы познавательных процессов, обеспечивающих возможность успешного усвоения. Это подразумевает в равной степени развитие восприятия, внимания, памяти, воображению, мышлению и речи.

Все познавательные процессы являют собой единую систему, интеллектуальную, которая одновременно привлекает внимание к новому, обеспечивает понимание и запоминание учебного материала [15]. Большую роль здесь играет мышление, организованное в следующую систему [16].



Рис. 1. Характеристика организации мышления детей младшего школьного возраста

б) мотивы, связанные с самим процессом учения: стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

- широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

3. Узколичные мотивы:

а) стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия);

б) желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей престижная мотивация);

в) отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

Как видно из представленной схемы, все группы мотивов присутствуют практически в каждом действии ребенка, связанном с учением. Другими словами, учение, как и любая другая деятельность, всегда мотивирована несколькими мотивами.

В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как: собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни (у младших школьников – надо быть грамотным), процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как: учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Проблема прогнозирования обычно ускользает от внимания специалистов и не рассматривается как значимая ни теоретиками, ни практиками. Однако решение этой проблемы имеет принципиальное значения для общества, поэтому имеет смысл рассматривать концепции одаренности. Наиболее плодотворно к решению проблемы одаренности подошел американский исследователь Дж. Рензулли, выдвинувший трехфакторную модель, выделив в ее структуре ядро, вошедшее впоследствии во все рабочие модели одаренности [35], а также условия среды. В этом отношении интересна модель О.И. Гордеевой, рассмотревшей подробно мотивационный аспект одаренности [3].

Первые дни пребывания в школе приводят к изменению социализации ребенка, который получает статус социального субъекта, так как имеет теперь социально значимые обязанности. Заметно улучшается работа мозга и нервной

еще необходимо поработать, наметить пути их решения. Решение данных учебных задач предусматривает вовлечение всего багажа сформированных учебных действий, включая и универсальные учебные действия. Главный акцент ставится на соединение действий контроля и оценки, что является содержательной рефлексией, способствующей формированию компетенций личностного самосовершенствования. На данном этапе вначале осуществления системно-деятельностного подхода возможна работа в группах. Позже перейти к работе в парах, далее индивидуально, опираясь на потребность учащихся в выборе формы взаимодействия.

Прохождение данных этапов характерно для изучения каждой новой темы. Если новая тема изучается на одном уроке, то учитель должен решить, какие этапы могут носить сжатый характер, а такие этапы, как контроль и оценка могут объединяться после нескольких близких по содержанию тем. Урок, на котором проходит хотя бы два этапа, комбинированный.

Каждый тип урока, построенный на основе системно-деятельностного подхода, характеризуется определенными критериями. Общими для каждого урока должны быть следующие признаки:

- наличие у учащихся внутренних мотивов при решении учебных задач;
- формирование на уроке универсальных учебных действий;
- постановка цели урока с тенденцией передачи ведущей роли от учителя к ученику;
- осуществление глубокое личностное взаимодействие «учитель - ученик, ученик - учитель»;
- работа в «зоне ближайшего развития» с опорой на рефлексию;
- стиль, тон отношений, задаваемых на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного процесса. Все УУД делятся на группы.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и включают:

- готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению;
- сформированность мотивации к ведению познавательной деятельности;
- систему значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности;
- социальные компетенции;
- способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности и включают:

- целеполагание (только как постановка учебной задачи на основе соотнесения: это мне известно, а это – нет);
- планирование (составление плана действий при решении любой учебной задачи с учетом конечного результата);
- прогнозирование (понимание, к какому результату должны придти);

- контроль (умение пошагово проанализировать любой результат, найти сходство и отличия);
- коррекция (внесение необходимых изменений в план действий, в полученный результат и т.д.);
- оценка (осознание уровня и качества усвоения материала, опираясь на действие контроля);
- саморегуляция (способность к волевому усилию при решении иногда даже очень трудных задач).

Познавательные универсальные действия: общеучебные, логические, постановка и решение проблемы.

Общеучебные:
- выделение и формулировка познавательной цели самостоятельно;
- работу по поиску необходимой информации, структурирование знаний;
- выбор рациональных приемов рассуждения;
- рефлексия как контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- самостоятельное создание алгоритмов деятельности;
- моделирование (представление учебной задачи, способа решения ее (может быть словесный или знаковый алгоритм) и полученного результата в виде модели).

Логические:
- анализ с целью выделения существенных и несущественных признаков;
- синтез – составление целого из частей;
- систематизация и классификация объектов;
- сравнение с целью выявления сходства или различия;
- построение логической цепи рассуждений, обобщение;
- выдвижение и доказательство гипотез.

Постановка и решение проблемы:
- самостоятельное формулирование проблемы;
- самостоятельная работа по созданию способов решения проблемы как творческого, так и поискового характера.

Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную и коммуникативную компетентности; включают:
- планирование учебного сотрудничества с учителем и с одноклассниками (овладевают при работе в группе, в паре);
- умение формулировать вопросы;
- разрешение конфликтов как учебных, так и поведенческого характера;
- умение полно и точно выражать свои мысли при выполнении логических и познавательных универсальных учебных действий в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- построение и ведение монологической и диалогической форм речи.

Выводы. Построенный на основе СДП учебно-воспитательный процесс обеспечивает решение задач личностного, познавательного, коммуникативного развития, самостоятельное освоение различных учебных действий, способность видеть перспективы собственного роста, проблемы, способы их решения. Поэтому системно-деятельностный подход рассматривается педагогами как универсальный метод подготовки учащихся к самореализации.

6.Оценка работ (экзаменационных в том числе), достижений, школьной успеваемости	Учителя, эксперты, специалисты в соответствующих областях, психологи	Оценка продуктов деятельности учащихся (количественная и/или качественная)
7. Психологическое тестирование (применение психометрических тестов)	Квалифицированные психодиагносты	Тестовые показатели интеллектуального, творческого и личностного развития учащегося

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности, – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованных деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой) [18]. При этом особое значение имеет собственная активность индивида, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования [1].

Потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, при этом реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей. Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам [цит. по: 9].

Об одаренности следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности необходимо рассматривать с точки зрения двух аспектов поведения одаренного ребенка – инструментального и мотивационного. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности [13].

Инструментальный аспект играет очень важную роль в проявлении одаренности. Но, поскольку одаренность, как высокий уровень развития способностей, проявляется в активном поведении, нельзя не учитывать мотивы, побуждающие ребенка к той или иной деятельности. При решении педагогических задач важно не только то, что делает ребенок, но и то, зачем он это делает, что движет им, что заставляет его действовать. Исследователи во всех странах мира изучают проблему мотивации учения, поведения, деятельности, иначе говоря, ищут ответ на вопрос «зачем это нужно ребенку» Ниже приведена классификация мотивации одаренности, которая, как любая схема, значительно беднее и проще, чем реальная жизнь, но она в целом отражает суть явления [13, с. 27].

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

а) мотивы, связанные с содержанием учения: стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;

этапы диагностики одаренности детей [9]. Подобный метод диагностики одаренных детей рекомендуется К. Хеллером [20; 25].

Таблица 2

Этапы диагностики одаренности детей

Метод диагностики	Источник информации	Вид информации
1. Номинация (называние)	Учителя, воспитатели, психологи и др.	Имена кандидатов в одарённые
2. Выявление проявлений одарённости в поведении и разных видах деятельности, особенностей познавательного стиля, интересов, мотивации	Учителя, воспитатели, психологи и др.	Данные наблюдений, рейтинговые шкалы, оценка признаков по специальным спискам, ответы на анкеты и т.п.
3. Изучение условий и истории развития учащегося в семье, начиная с раннего детства, его интересов, увлечений	Родители и другие члены семьи (информацию собирает школьный психолог или специально подготовленный учитель)	Сведения о составе семьи, её образовательном уровне, ценностях, а также о необычных способностях, интересах, занятиях ребёнка, о его раннем развитии
4. Оценка учащегося его сверстниками	Одноклассники, друзья, члены кружка (информацию собирает школьный психолог или специально подготовленный учитель)	Сведения о способностях, не проявляющихся в успеваемости и достижениях, о внешкольных интересах и творческих возможностях
5.Самооценка способностей, мотивации, интересов, успехов и др. (с помощью опросников, перечней, самоотчётов, интервью, собеседования)	Сами учащиеся (информацию собирает школьный психолог или специально подготовленный учитель)	Сведения об интересах, увлечениях, особенностях мотивации личности, проблемах общения и обучения

Литература:

1. Воронцов А.В.Практика развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова):Научно-методическое пособие. – Москва: «Русская энциклопедия», 1998 - с. 360
2. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. - М: «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — с. 63.
3. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии.- Москва: УМЦ «Школа 2000» 2000 г.
4. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кудряшова Т.Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. М., 2006.
5. Мельникова Е.Л. Проблемный урок. Ростов-на-Дону: «Витраж», 2006 г.
6. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. Санкт-Петербург, 2012 г. (материалы научно-практической конференции).

Педагогика

УДК 371

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

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос личностно-профессионального становления будущего учителя в контексте современной парадигмы образования.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, будущий учитель.

Annotation. The article examines the personal and professional development of future teacher in the context of modern educational paradigm.

Keywords: personal and professional development, future teacher.

Введение. В связи с процессами гуманизации образования, происходящими в российской высшей школе, а также необычайной сложностью и вариативностью самого феномена становления личности особо актуализируется проблема личностно-профессионального становления педагогов.

Изложение основного материала. Проблема становления человека в плоскости гуманистических идей философии (Н. Аббаньяно, Н.А. Бердяев) открывается в свободном русле его вариативного и динамичного развития [1; 8].

В трудах отечественных и зарубежных культурологов человек предстает творцом и носителем культурного пространства (М.М. Бахтин, В. Дильтей, А.Ф. Лосев) [7; 12; 16]. Он погружен в культуру и постоянно находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, поиска и принятия решений и их реализации. Содержание его личностного становления направлено на осмысление, познание и актуализацию ценностей (Н.Г. Алексеев, А.И. Арнольдов) [2; 6].

В философии человек прочно связан с культурной традицией, в нем аккумулируется все, что накоплено человечеством. Идеи философов позволяют рассматривать личность как особый феномен, внутренне наделенный способностью не только к развитию, но и саморазвитию.

Психологическая наука определяет личность как «неповторимое единство, некую целостность» (А.Н. Леонтьев) [15]. Ее становление является составной частью развития человека в целом в контексте «жизненного пути», в социальном взаимодействии с другими людьми, в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский) [9].

Личностно-профессиональное становление будущих учителей – сложный культурный феномен, поскольку именно успешное становление будущего учителя является важнейшей характеристикой его готовности к профессиональной деятельности.

Несмотря на достаточно широкое исследование в психолого-педагогических источниках проблемы подготовки будущих учителей, все еще остается малоизученным вопрос о личностно-профессиональном становлении будущих педагогов и необходимости качественного сопровождения этого процесса.

В рамках диалектического учения категория «становление» означает процесс формирования какого-либо материального или идеального объекта. Всякое становление предполагает переход возможности в действительность в процессе развития. В исследованиях представителя немецкой классической философии Г.В. Гегеля «становление» толкуется в контексте диалектики как движение и как процесс формирования предмета, как переход мысли из неопределенности в определенность [43].

Становление личности – это, в первую очередь, сложный процесс становления человека культуры, осознающего свою созидательную роль в будущей профессиональной деятельности. Именно становление личности фиксирует «незавершенность» самого человека и указывает на переходность состояний, переживаемых ею, на противоречивость и необходимость «достраивать» свою духовность.

Личностно-профессиональное становление педагога представляет собой интеграцию личностного развития и профессиональной подготовки и находит отражение в формуле: ***ЛПС=ЛР+ПП*,** где: **ЛПС** – личностно-профессиональное становление; **ЛР** – личностное развитие; **ПП** – профессиональная подготовка.

Личностное развитие рассматриваем как постоянный процесс совершенствования сложного комплекса характеристик личности; сложный процесс постоянного развития и самосовершенствования человека; процесс приобретения совершенно нового опыта, формирования определенного стиля поведения и отношения к окружающим.

Нами была исследована одаренность детей 4 класса и их склонности в основных семи видах деятельности:

1 – математика и техника,
2–гуманитарная сфера,
3– художественная деятельность,
4–физкультура и спорт,
5–коммуникативные интересы,
6–природа и естествознание,
7–домашние обязанности и труд по самообслуживанию [20].

Сумму склонностей (∑) и величину М (средняя) считали уровнем общей одаренности ребенка.

Обычно одаренностью считается количество баллов, превышающее норму методики (35 баллов – ответы на все вопросы положительные) на 20–30 %), т. е. примерно ≥45 баллов (В). От 35 до 45 баллов – средний уровень одаренности (С). Ниже 35 баллов считают низким уровнем (Н).

Так, в выборке, представленной в Табл.1, у детей лучше всего развиты склонности к физическим упражнениям (4) и естествознанию (6).

Таблица 1

Склонности учеников 4 класса

	Склонности ребенка						
	1	2	3	4	5	6	7
M	4,4	5,1	5,4	6,2	3,7	6,4	5,5
±σ	2,50	1,87	2,32	1,80	1,56	2,11	1,95

Таким образом, предварительные исследования показали, что не известен основной подход к проблеме, поскольку набор склонностей зависит от выборки.

Одаренность представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [25], это уровень проявления определенных способностей человека, связанный с их развитием, но, тем не менее, от них независимый [цит. по: 9]. Вхождение же в систему делает проявление одаренности непредсказуемым явлением, и поэтому трудно прогнозируемым.

Если следовать данным Векслера по интеллектуальной одаренности, то можно увидеть определенную уровневую структуру, в которой одаренность трактуется как возможность. Однако данные связи склонностей с интеллектом отсутствуют [цит. по: 10].

Изложение основного материала. В настоящее время исследователи перешли от поиска одаренных детей, поскольку их не так много, к многоступенчатой диагностике, заключающейся в собирании досье на ребенка (портфель данных) и многоступенчатому отбору[20; 22; 25].Такие результаты описаны Е.И. Щебланової и К. Хеллером на старших школьниках [29], есть подобные результаты и по младшим школьникам [309]. В табл.2 представлены

Annotation. This work is devoted to the consideration of the content of the inclinations of the child of primary school age in the context of his overall talent. Assigning a child apprentice status marks a new stage of development-the psychological and physical changes-and has an impact on his behavior. It is shown that the manifestation of General gifts, presented in the work as the sum of tendencies and development of the child's intelligence (IQ), had a weak inverse dependence and creativity as a phenomenon, not an endowment. Reliable data were obtained between individual inclinations that are involved. So, the propensity to ensure the academic, artistic and human talent, have a different composition.

Keywords. Inclination, intelligence, creativity, motivation. Giftedness as backbone factor, talent activities in training activities.

Введение. Когда речь заходит о младших школьниках, то у каждого в голове всплывает образ детей в возрасте от 6 до 10 лет. Этот период детства обусловлен обучением в начальных классах и появлением новой деятельности – учебной. Однако, несмотря на большой интерес исследователей и значительное количество работ по психологии данного возраста, имеются не до конца решенные вопросы. Прежде всего, это касается склонностей детей в рамках понятия «общая одаренность» [8; 23].

Обычно склонности характеризуются отношением детей к определенному виду деятельности, что является основной предпосылкой развития способностей, следовательно, и одаренности [12, с. 464].

Но характерным является и то, что в младшем школьном возрасте появляется новая ведущая деятельность – учебная, которая также должна характеризоваться определенными склонностями [14; 15].

Ильин Е.П. обстоятельно разобрал проблему способностей и наметил пути к ее решению, но как сочетаются склонности к учебе со склонностями к другим видам деятельности осталось не известным [7].

Актуальность данной работы очевидна, так как исследование связано с рассмотрением возможностей увеличения одаренных людей, представляющих собой важный государственный ресурс [24].

Формулировка цели статьи. Цель работы состояла в изучении одаренности детей младшего класса, представленной в виде склонностей.

Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности [19; 21].

Доподлинно известно**,** что учебная деятельность изменяет когнитивные функции детей – восприятие, внимание, память, воображение и психологию мышления [11]. Следовательно, в течение всего периода обучения на качественно новом уровне реализуется потенциал активности ребенка, познающего окружающий мир, а также самого себя, что приводит к приобретению нового опыта. Естественно, что при этом будут меняться и его склонности [29].

В.Д. Шадриков одаренность рассматривает как общую способность [27], которую измеряют через IQ [28] или мышление [6]. Но имеется и другой подход, разработанный Э.А. Голубевой, связавшей общую одаренность и склонности [2]. Тем не менее, проблема измерения общей одаренности через склонности осталась нерешенной.

Современный учитель представляет собой интегративную личность, владеющую иностранными языками, методиками обучения и инновационными технологиями, в том числе и информационно-комуникационными. В этом контексте особо актуализируется проблема качества профессиональной подготовки будущего учителя, поиска новых и оптимизации существующих технологий, методов и форм организации образовательного процесса.

На основе комплексного анализа литературных источников нами были выявлены *особенности личностно-профессионального становления будущего учителя:* непрерывность и поэтапность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления; целенаправленность, целеустремленность, мотивированность, увлеченность работой, профессиональные интересы; эволюционность; интегративность; инновационность; готовность к обучению на протяжении всей жизни; рефлексия.

Для обеспечения квалификации педагогических кадров, соответствующей целям стратегического развития в области качества образования, особую актуальность приобретает система непрерывной профессиональной подготовки. *Непрерывность процесса профессиональной подготовки и профессионально-личностного становления* предполагает создание условий для развития личности на всех ступенях обучения на основе общечеловеческих ценностей, национально-культурных традиций, достижений отечественного и зарубежного опыта; поиск и апробацию различных вариантов допрофессиональной педагогической подготовки молодежи, разработки новых методик отбора абитуриентов и практики формирования контингента обучающихся на разных ступенях обучения; обновление содержания педагогического образования и педагогических технологий подготовки специалистов, предполагающих открытость, гибкость, вариативность и динамичность педагогического процесса; развитие системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на базе учебного заведения; разработку комплекса диагностических методик оценки качества подготовки специалистов, учитывающих содержание не только завершающих, но и предыдущих ступеней обучения; определение и использование системы мер, стимулирующих научно-исследовательскую и творческую деятельность руководителей и преподавателей; создание системы единого целостного творческого процесса подготовки учителя, отвечающего требованиям непрерывного образования и раскрытию творческого, интеллектуального и личностного потенциала студентов (Л.В. Сгонник) [16].

Непрерывность профессиональной подготовки и профессионально-личностного развития предполагает обеспечение возможностей, позволяющих повышать свою квалификацию, изменять сферу профессиональной реализации.

Проведенный в исследовании В.В. Арнаутовой анализ свидетельствует о том, что «сложившиеся к настоящему времени теоретические представления о системах непрерывного педагогического образования, которые сохраняют традиционную приверженность к знаниевой парадигме обучения, объектно-ориентированной профессиональной деятельности учителя, локализованному во времени и пространстве способу его профессиональной подготовки, оказались неспособными создать концептуальные основы для качественного прорыва к радикально новой практике подготовки учителя, ориентированной в стратегическом плане на реализацию личностной, субъектной, деятельностной,

индивидуально-творческой парадигмы образования. Более того, существующая теория педагогического образования не нуждается и даже зачастую противостоит реально развивающейся практике создания новых образовательных педагогических структур, способных более адекватно реагировать на потребности непрерывно меняющейся образовательной практики [5].

Непрерывность педагогического образования представляет собой единство сущностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик звеньев, входящих в систему непрерывного педагогического образования, учитывающее специфическую природу педагогического образования и профессионального педагогического труда, органически включающих в себя целостную непрерывную жизнедеятельность развивающейся личности педагога.

В таблице 1 выделены этапы личностно-профессионального становления будущего учителя.

Таблица 1

Этапы личностно-профессионального становления будущего учителя

Этапы	Характеристика
Первый этап – дошкольный возраст	Дошкольное детство – время постижения смысла социальных отношений. Ведущая деятельность – игра. Итог этапа – выделение из множества возможных игр в разные профессии одной игры, которая становится наиболее значимой и привлекательной для дошкольника и замещает недоступную для ребенка желанную деятельность. Новообразованиями первого периода в становления учителя являются обычные новообразования, характерные для дошкольного возраста и, дополнительно, – детский сценарий судьбы учителя.
Второй этап – младший школьный возраст	Совпадает по времени, содержанию и новообразованиям с младшим школьным возрастом. Ребёнок понимает, что и для него в школе есть своё дело и своё место.
Третий этап – подростковый возраст	Характерно преимущественное развитие личностной, потребностно-мотивационной сферы, когда в подростковом возрасте или в самом начале ранней юности формируется сценарий жизненного пути. Происходит осознанный выбор профессии учителя. Подростковый сценарий всегда осознаётся, он становится своеобразным руководством, организующим жизнь индивида на следующих этапах развития. Характеризуется возникновением и развитием самосознания, осознанности, расширением сознания. Формируются новообразования, характерные для подросткового возраста, и, дополнительно, подростковый сценарий будущего учителя.
Четвертый этап – период обучения в	Начальный период в эпохе результативной активности, в течение которого преследуется цель

мотивационный (цинизм) и оценочный (самооценка профессиональной эффективности). Синдром выгорания – представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе. Развитие данного синдрома характерно в первую очередь для профессий, где доминирует оказание помощи людям и рассматривается как результат неблагоприятного разрешения стресса на рабочем месте

Литература:

1. Горохова М.Ю. Личность и эмоциональное выгорания / М.Ю. Горохова, Е.С. Романова // Вестник практической психологии образования. - 2004. - № 1. - С. 29-40.

2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: ПЕР-СЭ., 2006. - 210 с.

3. Бодров В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. - 2000. - № 4. - С. 32-40.

4. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч.1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - № 1. - С.122-133.

5. Водопьянова И.Е. Синдром психического выгорания и его профилактика // Психология профессионального здоровья. Учебное пособие / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. - СПб. Речь, 2006. - 480 с.

Психология

1509.9(075.8)

доктор биологических наук, профессор Кузьмина Рузольда Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СКЛОННОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Настоящая работа посвящена склонностям ребенка младшего школьного возраста в контексте его общей одаренности. Присвоение ребенку статуса ученика знаменует собой новую ступень развития, выражающуюся в психологических и физических изменениях, и накладывает отпечаток на его одаренность. Показано, что проявление общей одаренности, представленной в работе, как сумма склонностей к деятельностям, и развитие интеллекта ребенка (IQ), имеют слабую обратную зависимость, а креативность, как явление, не является одаренностью. Получены достоверные корреляции между отдельными склонностями, которые развиваются сопряжено. Так, склонности, обеспечивающие академическую, художественную и гуманитарную одаренность, имеют разный состав.

Ключевые слова. Склонности, интеллект, креативность, мотивация. Одаренность как системообразующий фактор, одаренность в учебной деятельности.

динамический процесс, возникающий поэтапно в соответствии с развитием механизма стресса (фазы тревоги, резистенции, истощение). Таким образом, открытым остается вопрос о специфике выгорания в данном контексте и его принципиальном отличии от стресса.

Исследования показывают наличие тесной связи между стрессом и выгоранием. Дж. Поулин и К. Вальтер в исследовании социальных работников обнаружили, что увеличение уровня выгорания связано с увеличением уровня профессионального стресса. М. Ровэ получил данные о том, что лица, которые переживают выгорания, имеют более высокий уровень психологического стресса и меньшую устойчивость, выносливость [5].

В. Орел считает, что психическое выгорание – это дисфункция, вызванная воздействием профессиональной деятельности на личность, наиболее отчетливо проявляется в сфере субъектных видов труда [1]. Он считает, что стресс не является причиной выгорания, которое имеет сугубо профессиональную направленность.

Специалисты выделяют следующие закономерности проявлений у людей группы риска склонных профессионального выгорания. Во-первых, профессионального выгорания больше подвержены сотрудники, которые по роду службы вынуждены много и интенсивно общаться с различными людьми, знакомыми и незнакомыми. Прежде всего, это руководители, менеджеры по продажам, медицинские и социальные работники, консультанты, преподаватели, воспитатели. Причем особенно быстро «выгорают» сотрудники, имеющие интровертированный характер, индивидуально-психологические особенности которых не согласуются с профессиональными требованиями коммуникативных профессий. Во-вторых, синдрома профессионального выгорания больше подвержены люди, испытывающие постоянный внутриличностный конфликт, в связи с работой. Чаще всего как в России, так и за рубежом это – женщины, переживающие внутреннее противоречие между работой и семьей, а также «прессинг» в связи с необходимостью постоянно доказывать свои профессиональные возможности в условиях жесткой конкуренции с мужчинами.

В-третьих, профессиональному выгоранию больше подвержены работники, профессиональная деятельность которых проходит в условиях острой нестабильности и хронического страха потери рабочего места. В России к этой группе относятся, прежде всего, люди старше 45 лет, для которых вероятность нахождения нового рабочего места в случае неудовлетворительных условий труда на старой работе резко снижается по причине возраста. Кроме того, в этой группе находятся работники, занимающие на рынке труда позицию внешних консультантов, вынужденных самостоятельно искать себе работу.

Жертвой выгорания может стать любой работник. Это связано с тем, что различные стрессоры присутствуют или могут появиться на работе в каждой из организаций. Синдром выгорания развивается как следствие комбинации организационных, профессиональных стрессов и личностных факторов. Вклад той или иной составляющей в динамике его развития разный.

Выводы. Таким образом, исходя из имеющихся исследований структуры выгорания можно сделать вывод о его близости к категории психических состояний. В частности, структура психического выгорания включает три основных компонента: эмоциональный (психоэмоциональное истощение),

педагогических колледжах и институтах	овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками учителя. Главные новообразования – социальная зрелость и пригодность к работе учителя. Профессиональное обучение в колледжах и институтах существенно отличается от обучения в школах. Поэтому будущий учитель должен приспособиться к обучению в новых условиях.
Пятый этап – первые два-три года педагогической деятельности	Становление учителя. Работа учителя настолько сложна и многогранна, что многое он вынужден делать стереотипно, автоматически. Учителю приходится выполнять одновременно или с небольшим разрывом во времени следующие функции: – следить за обстановкой в классе (перцептивная функция учителя), – излагать новый материал (академическая функция), – опрашивать учеников, выставлять отметки (контрольная функция), – организовывать эффективную работу учащихся (организаторская функция), – адекватно общаться с отдельными учениками и с классом в целом (коммуникативная функция). Все эти сложнейшие функции не могут быть обеспечены одной лишь сознательной активностью. В связи с этим у начинающего учителя имеется проблема: необходимые автоматизмы пока ещё отсутствуют, они формируются в течение первых двух-трёх лет. Формирование профессиональных знаний, умений и навыков не является самым главным на пятом периоде, потому что формирование их началось ещё раньше, на предыдущем периоде, а теперь только продолжается. Самое главное и принципиально новое, то, что определяет суть пятого периода, это дальнейший личностный рост молодого учителя. Новообразования: навыки педагогического труда, желание быть и оставаться учителем. Именно в это время проверяются на прочность и жизненность результаты предыдущего развития.
Шестой этап – профессиональная зрелость	Достижение учителем профессиональной зрелости (дозревание). Длительный, но относительно спокойный период, когда на протяжении примерно десяти лет доводятся до совершенства знания, умения и навыки, необходимые для высокопрофессиональной работы.

Первые три периода, взятые вместе, и в развитии ребёнка, и в судьбе учителя, составляют *эпоху процессуальной активности,* совершаемой не ради результата, а ради самого процесса. Наоборот, следующие три периода, взятые вместе, составляют *эпоху результативной активности.* Особенность деятельности в эту эпоху – нацеленность на результат. Результат – вот главный критерий нормального развития; общество не может оставаться безучастным,

если ученик плохо учится, а будущий учитель упускает возможность стать профессионалом.

Итак, процесс развития учителя как личности и как профессионала подразделяется на шесть этапов и предполагает личностно-профессиональное становление, которое является залогом успешной профессиональной деятельности.

С успешностью профессиональной деятельности тесно связан такой ряд дефиниций, как: *целенаправленность, целеустремленность, мотивированность, увлеченность работой, профессиональные интересы.* Рассмотрим сущность каждого понятия в контексте личностно-профессионального становления.

Целенаправленность – характеристика деятельности, направленной на достижение определенного конечного результата, цели. Целенаправленность человека выражается в идейной целеустремленности его поведения, в том, что мотивы, побуждающие его к деятельности, вытекают из главных, руководящих идей, которые становятся основной целью его жизни.

Одним из условий, обеспечивающих эффективность личностно-профессионального развития будущего педагога является его *целеустремленность,* т.е. активная и сознательная направленность человека на определенный результат деятельности.

В контексте исследования особый интерес представляет феномен мотивационной включенности, разработанный Н.Л. Карповой [12]. Под мотивационной включенностью понимается сложное пролонгированное психическое состояние, выступающее «ядром» интрагенной (внутренней) активности субъекта. Уровень сформированности и развития мотивационной включенности является показателем меры участия индивида в любом процессе и во многом определяет эффективность его деятельности.

Одной из специфических черт личностно-профессионального становления является его эволюционность. Развитие само по себе есть закономерное, направленное, качественное изменение.

По своему характеру изменения делятся на революционные и эволюционные. *Революция* (от лат. revolutio – поворот, переворот) – глубокое качественное изменение, резкий скачок в развитии. *Эволюция* (от лат. evolutio – развертывание) – постепенные количественные изменения. Эволюцию следует отличать от *реформы* – нововведения, не уничтожающего основ господствующей структуры. И эволюция, и реформа противопоставляются революции, но в разных отношениях. Говоря об эволюции, подчеркивают постепенность развития, говоря о реформах – неизменность структурной основы в ходе развития.

Основным источником современного прогресса выступает уже не взаимодействие человека и природы, а внутреннее развитие личности, возможность ее самосовершенствования, продуцирования знаний, способных изменить не только окружающий мир, но, что гораздо более важно, окружающих людей. Субъектом современного развития становится уже не социум как таковой, не общность людей с однопорядковыми интересами, а совокупность личностей, каждая из которых неповторима не только в своих действиях и поступках, но и в их мотивах.

Эвлюционность базируется на цивилизационном подходе. Теория цивилизаций имеет множество достоинств, помогая раскрыть механизмы

атрибутом личности. Здесь отмечаются симптомы «эмоционального дефицита (преобладание негативных эмоций над положительными) «Эмоциональной отстраненности» (когда личность почти полностью исключает эмоции из профессиональной деятельности, в других же сферах живя полноценными эмоциями) «Личностной отстраненности» (партнер, клиент, пациент воспринимается как неодушевленный предмет, объект для манипуляций) «Психосоматических и психовегетативных нарушений» (эмоциональный защита уже не справляется с нагрузками и энергия эмоций перераспределяется между другими системами организма, таким образом, он спасается от разрушительной мощи эмоциональной энергии). Специалисты отмечают, что выделение указанных фаз достаточно условно, их чередование может не соблюдаться, несмотря на проявления во многих индивидов симптомов одновременно всех трех фаз.

По сути в концепции В. Бойко, профессиональное выгорание – это дистресс или третья стадия общего адаптационного синдрома – стадия истощения (по Г. Селье). В специальной литературе ведется широкая полемика по вопросу соотношения таких понятий, как «стресс» и «выгорания». Несмотря на растущий консенсус концепции выгорания, к сожалению, до сих пор в литературе отсутствует четкое разделение между феноменами стресса и выгорания. Это нашло свое отражение и в ряде концептуальных подходов к выгоранию как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Согласно концепции Г. Селье, стресс определяется как общий адаптационный синдром, включающий в себя три стадии: тревога, резистентность, истощение. С этой точки зрения выгорания олицетворяет третью фазу (фазу истощения), для которой характерно наличие необратимых изменений в организме и исчерпанность физиологических ресурсов. Не случайно в работах по стрессу вообще и профессионального стресса в частности понятие «выгорания» и «профессиональный стресс» часто употребляются вместе.

Многие исследователи считают, что выгорание выступает как отдельный аспект профессионального стресса в том, что оно определяется и исследуется в основном в качестве модели ответных реакций хроническими рабочие стрессоры. В таком случае выгорания представляет собой следствие профессионального стресса, в котором модель эмоционального истощения, деперсонализации и сокращенных персональных достижений является результатом действия различных рабочих требований (стрессоров), особенно межличностной природы. Выгорания возникает в тех стрессогенных ситуациях, когда адаптационные возможности субъекта труда превышены.

Н. Гришина подчеркивает, что выгорание может рассматриваться как особое состояние человека, является следствием профессиональных стрессов, адекватный анализ которого требует экзистенциального уровня описания, поскольку развитие выгорания не ограничивается только профессиональной сферой, а и проявляется в различных ситуациях бытия человека; болезненное разочарование в работе как способе обретения смысла окрашивает всю жизненную ситуацию [5].

В. Бойко рассматривает феномен «эмоционального выгорания» как механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Согласно данной концепции, синдром выгорания рассматривается как

психотравмирующих обстоятельств и способствует снижению травмирующих личность переживаний, уменьшение тревоги, позволяет нейтрализовать состояние эмоциональной напряженности, следует, что синдром эмоционального выгорания является защитным механизмом психики человека. Выгорания отчасти понимается как функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

По мнению В. Бойко и М. Цуканов синдром эмоционального выгорания является формой профессиональной деформации личности, так как могут возникать его дисфункциональные следствия, когда синдром эмоционального выгорания негативно сказывается на выполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. В концепции В. Бойко выделяются внешние и внутренние факторы, детерминирующие синдром эмоционального выгорания [4].

К внешним относятся хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, связанная с интенсивным общением; дестабилизирующая организация деятельности, характеризуется нечеткой организацией и планированием деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически тяжелый контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

К внутренним факторам относятся склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности. В. Бойко для определения фаз эмоционального выгорания берет за основу учение Ганса Селье о стрессе как неспецифической защитной реакции организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства [4].

Первая фаза – «напряжения» включает в себя симптомы «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенности собой», «тревоги и депрессии».

Вторая фаза, «резистенции» – попытки более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений. Среди признаков резистенции прежде всего следует выделить «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». В. Бойко отмечает разницу между двумя принципиально отличными явлениями: экономическим проявлением эмоций, как полезном навыке, и неадекватное реагирование, что чаще воспринимается партнерами как неуважение к их личности, то есть переходит в плоскость моральных оценок. Последнее приводит к накоплению межличностных конфликтов. Далее отмечаются симптомы: «эмоционально-нравственная дезориентация» (как логическое продолжение предыдущего), «расширение сферы экономии эмоций» (прежде всего – когда данная форма защиты переносится за пределами профессиональной деятельности – домой, в общении с друзьями), симптом «редукции профессиональных обязанностей », по сути – их упрощения, так или иначе пересекается с эмоционально-нравственной дезориентацией.

Третья фаза – «истощение» характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональную защиту в форме «выгорания» становится неотъемлемым

исторического развития, выявить его пути и особенности. Ее сторонники особое внимание уделяют непрерывности, эволюционности общественного процесса. Цивилизационный подход помогает увидеть в истории поливариативность, не отбрасывая некие варианты, как не отвечающие критериям какой-то одной культуры.

В философском, психолого-педагогическом аспектах становление личности представляет собой многоэтапный процесс включения человека в социум. Приоритет в данном процессе принадлежит профессиональному становлению личности, что обусловлено деятельностной природой человека, его способностью саморазвиваться и самосовершенствоваться (И.С. Алексеева) [6].

С точки зрения философии, становление личности – это процесс, начинающийся в абсолютном движении субстанции, бытия. С другой стороны, его глубинной причиной и смыслом является смысловая неполнота возможностей своего рода, которую получает индивид априори и возможности, благодаря присущей ему свободе пополнить ее в ходе собственной жизнедеятельности. Универсальным способом такого становления выступает человеческая деятельность [20].

Становление личности, по мнению Ю.Н. Кулюткина, происходит в профессиональной деятельности, в достижении успеха через профессиональную деятельность [14]. Данные идеи нашли отражение в работе Л.И. Анцыферовой. Исследуя психологические механизмы становления личности, она говорит о переживании человеком профессиональной деятельности как выражения своего подлинного «Я», как воплощения и доказательства своей суверенности. Достигнутые человеком в профессиональной деятельности успехи «переживаются личностью как удачи на целостном жизненном пути», «в ходе успешного профессионального становления происходит наиболее полное развитие личности» [4].

Одной из отчетливо проявляющихся особенностей современной парадигмы педагогического образования является повсеместно проявляющаяся тенденция *интеграции,* поскольку целостность человека как личности, индивидуальности не допускает искусственного разделения процесса его формирования на отдельные составляющие.

«Интеграция» (от лат. integer – целый), означает восстановление, восполнение. Это понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций систем в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. В научной области под интеграцией понимается процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации.

На протяжении всей эволюции знаний наука развивалась в единстве процессов дифференциации и интеграции. На различных исторических этапах развития науки удельный вес и значимость каждого из этих процессов существенно изменялись, определяясь и обусловливаясь взаимоотношениями научной теории с общественной практикой, развитием техники, мировоззрением, идеологическими институтами, а также – внутренней логикой развития самой науки.

Для мыслителей древности была характерна первоначальная нерасчлененная целостность их научных взглядов и воззрений. В натурфилософских по своему характеру теоретических построениях они пытались охватить и отобразить целостность, универсальность природы в ее

сущностных взаимосвязях («Уианшиды» древней Индии, «Логос» ранней античности, магические учения Востока).

Интеграция в науке Нового времени осуществлялась на основе идей энциклопедистов, которые хотя и подчеркивали связь между науками, но не могли выявить основные системообразующие связи, а ограничивались лишь межнаучным сопоставлением. Сказывалось отсутствие диалектического подхода к интеграции, а также социальной потребности в интегративных науках.

Сущность современного процесса интеграции наук можно интерпретировать как выявление общих закономерностей для некоторого класса явлений на достаточно высоком (междисциплинарном) уровне их абстрагирования.

Интегративность включает взаимодействие педагогической, профессиональной, психологической и специальной компоненты, профессиональную направленность, взаимопроникновение, взаимовлияние.

Интеграция – это завершенный процесс объединения, синтеза, в то время, как интегративность – непрерывный процесс синтеза взаиморазвития, взаимопроникновения.

В контексте нашего исследования актуализируются три ключевых аспекта интегративности: трехкомпонентность; единство теории и практики; междисциплинарность.

Интегративные тенденции в современной науке не только стимулируют интенсивное развитие и качественные изменения в профессиональной подготовке, но и являются синтезирующим фактором, позволяющим преодолевать узость предметной специализации, расширять и углублять роль психолого-педагогических дисциплин как наиболее отвечающих требованию системного подхода к объекту педагогической деятельности – ребенку. Обеспечивая синтез различных методолого-теоретических подходов (структурного, функционального, исторического), установка на интеграцию знаний, умений и навыков вокруг объекта педагогической деятельности не только активизирует интеграционные процессы между отдельными отраслями знаний, но и служит своеобразным показателем истинности объединяющихся сфер познаний. Психолого-педагогические дисциплины, не нарушая своеобразия и специфики специальной предметной подготовки, лишь обогащают ее теорию и методы познания. Такой подход в профессиональной подготовке создает соответствующие психолого-педагогические условия, при которых будущий учитель получает реальную возможность овладеть умениями интегрировать специально-научные, психолого-педагогические, методические и дидактические знания для их дальнейшего использования с целью развития личности ребенка и собственного личностного и профессионального самосовершенствования.

Идея интеграции применительно к профессиональной подготовке обусловливает необходимость определения того фактора, который может стать центром соответствующего интеграционного процесса. Поскольку процесс профессиональной подготовки базируется в значительной степени на познании, одной из важных задач оптимизации реализующей его системы является повышение научно-теоретического уровня обучения. В психолого-педагогической литературе проблема повышения теоретического уровня обучения реализуется через поиск оптимального сочетания абстрактного и

как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам. Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутреннем раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редукция персональных достижений проявляется в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Установлено, что данный синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий – системы «человек-человек» (это медицинские работники, учителя, менеджеры всех уровней, консультируют, психологи, психотерапевты, психиатры, представители различных сервисных профессий).

Впервые термин «выгорание» был введен американским психиатром Х. Фреденбергер в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами (пациентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Под «выгоранием» подразумевалось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Позже были описаны также и другие переживания, характеризующие феномен выгорания [2].

Сначала исследования выгорания было затруднено из-за его содержательной неоднозначности и многокомпонентности. С одной стороны, сам термин тщательно определен, поэтому измерение выгорания не могло быть достоверным. С другой стороны, из-за отсутствия соответствующего измерительного инструментария данный феномен нельзя было подробно описать эмпирически. Большое значение для понимания синдром эмоционального выгорания имеют исследования защитных механизмов свойства.

Р. Плутчик и Р. Конте рассматривали психологическую защиту как особый механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи. Включение этого механизма способствует ослаблению излишне интенсивной эмоциональной реакции для сохранения своего «Я-образа» и поддержки социально адекватных отношений [3]. Наличие психологической защиты проявляется не только в постоянном оправдании своих действий и оправдании других, но и в «слепости», «глухоте» к проблемам других людей в связи с высокой степенью концентрации внимания на себе. С точки зрения ученых, механизмы психологической защиты как примитивные, так и высшие регулирующие переживания, экспрессию и поведение на базе эмоций и, следовательно, лежат в основе формирования определенных черт личности.

Таким образом, исходя из того, что синдром эмоционального выгорания, как и психологическая защита, возникает в результате действия

main triad of its manifestations. Indeed, rather than any kind of stress, but only that which is relevant to the professional activity, can lead to specific symptoms of burnout. These manifestations are cut-back self-esteem of professional success and development of cynical attitudes towards the recipient and the activities performed. However, many researchers point to the specificity of such a component of burnout is emotional exhaustion that accompanies the course of many other psychiatric conditions, such as stress, depression.

Keywords: stress, emotional burnout, mental burnout.

Введение. В настоящее время он выделен в отдельную рубрику в Международной классификации болезней (МКБ10). По мнению специалистов, к профессиональному стрессу приводит перегрузка человека работой, недостаточно четкое ограничение его полномочий и должностных обязанностей, неадекватное поведение коллег и даже долгая и выматывающая дорога на службу и обратно, не говоря уже о недостаточной оплате труда, однообразной деятельности или отсутствии карьерных перспектив. Следует отметить, что профессиональный стресс возникает и у сотрудников, недостаточно загруженных работой, а также у тех людей, которые полагают, что не реализуют в полной мере свой профессиональный потенциал и способны на большее. Причиной сильного нервного перенапряжения могут служить условия труда: плохие освещение и вентиляция, тесное помещение и др. К факторам, прямо или косвенно способствующим профессиональным стрессам, можно также отнести отсутствие информации и отсутствие времени. Как полагают специалисты по профессиональным стрессам, последние два фактора являются фоном, на котором стрессом может стать любое дополнительное раздражение.

К профессиональным стрессам тесно примыкает явление, которое в разных источниках обозначается как «феномен профессионального выгорания», явление «психического выгорания», «синдром эмоционального выгорания». Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, возникающих в результате ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорания является ответной реакцией на длительные стрессы профессионального общения.

Формулировка цели статьи. На современном этапе развития психологического знания профессиональное выгорание представляет собой стресс-синдром как совокупность симптомов, которые отрицательно сказываются на работоспособности, самочувствии и интерперсональных отношениях субъекта профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные определения выгорания, например, в соответствии с моделью Маслач-Джексон, оно рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [1].

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе,

конкретного знания. Концепция теоретического обобщения (П.Я. Гальперин) [10] основана на признании первостепенного значения «исходных абстракций», обобщенных идей в учебном познании. Последующие исследования в этой области показали, что для восприятия и усвоения соответствующих абстракций необходимы определенная эмпирическая база знаний и сочетание индукции и дедукции (М.Н. Скаткин) [20].

Выводы. Таким образом, личностно-профессиональное становление педагога рассматриваем как интегративный процесс личностного развития и профессиональной подготовки. Личностное развитие предусматривает постоянное совершенствование сложного комплекса характеристик личности; развитие и самосовершенствование человека. Новым толчком в модернизации профессиональной подготовки будущих учителей стало создание новой гуманистической концепции педагогического образования. Целью педагогического образования должно быть формирование личности педагога, способного реализовывать главную задачу образования – всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества.

Литература:

1. Аббаньяно, Н. Мудрость жизни / Н. Аббаньяно. – СПб.: «Алетейя», 1996. – 320 с.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бех, І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності / І. Д. Бех // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/87/1/03bidpnd.rtf (05.10.09).
4. Болдырев, Н. Н., Бабина, Л. В. Вторичная репрезентация как особый тип представления знаний в языке // Филологические науки. 2001. – № 4. – С. 79–86.
5. Болюбаш, Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К.: ВВП КОМПАС, 1997. – 64 с.
6. Бугайчук, К. Л. Персональне навчальне середовище: перша спроба зрозуміти / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №5 (25). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/550/445#.UoiMsic5_ow (17.04.2015).
7. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. – М., 1975. – Т. 2: Философия природы. – С. 574.
8. Глузман, А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Глузман Александр Владимирович. – К., 1997. – 433 с.
9. Дахин, А. Н. Обучение и движение [Текст]: учебное пособие для студентов колледжей, учащихся лицеев и гимназий / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2006. – 132 с.
10. Дидро Д. Собрание сочинений. – М.: ГИХЛ, 1947. – Т. X. – С. 275–371.
11. Дильтей, В. Сущность философии / В. Дильтей; пер. с нем. М. Е. Цельтера. – М.: Интрада, 2001. – 155 с.
12. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – Грозный: Чечено-Ингуш. кн. изд-во, 1976. – 286 с.

13. Карпова, Н. Л. Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н. Л. Карпова. – Москва, 1998. – 394 с.

14. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность/ А. Леонтьев, Д. Леонтьев, Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – 431 с.

15. Новейший философский словарь. Сост. и гл. н. ред. Грицанов А. А. 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. (Мир энциклопедий).

16. Парахонский, А. П. Методология проектирования инноваций в медицинском образовании / А. П. Парахонский // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 77–78.

17. Перехватова, А. В. Основы проектирования целостного педагогического процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Перехватова Александра Викторовна. – Рязань, 2003. – 235 с.

18. Сгонник Л. В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Л. В. Сгонник. – Москва, 2004. – 502 с.

19. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал „Эйдос". – 2002. – 23 апреля. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm (16.07.10).

20. Цокур, О. С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки / О. С. Цокур. – Одесса: Южно-украинский гос. педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского, 1996. – 68 с.

21. Li, Z. Instructional Design: Expert 2.0 / Z/ Li, D. Merrill // Design theory and process. Educational Technology Research & Development. – 1991. – №39 (2). – P. 53–69.

восприятия действительности, низкий уровень развития коммуникативных способностей, испытывают затруднения в построении контактов с коллегами, проявлением агрессивности, повышенной конфликтностью. Неумение адекватно оценить свое место и роль в коллективе. Все это тесно связано с существующим психологическим климатом в коллективе.

Администрации образовательного учреждения необходимо решать основные задачи, по созданию благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, где должна предоставляться возможность каждому педагогу быть самостоятельным и креативным в выполнении своих профессиональных задач, формировать педагогический коллектив, способного работать в команде и эффективно осуществлять, развивать учебную и воспитательную деятельность в образовательном учреждении.

Литература:

1. Банников В.В. Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации: дис. канд. психол. наук. – Москва, 2008. – 156 с.

2. Воробьева М.А. Эмоциональное выгорание педагогов. Диагностика. Профилактика: учеб. метод. пособие / М.А. Воробьева. – Екатеринбург: УрГИ, 2011г.

3.Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология, Хрестоматия. М: Аспект Пресс, 2008. - 475 с.

Психология

УДК:378

студентка Кравченко Алена Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

Аннотация. В статье рассматривается синдром эмоционального выгорания как результат профессионального стресса. Общий эффект воздействия стресс-факторов рабочей среды приводит к возникновению основной триады его проявлений. Действительно, а не любой вид стресса, а только то, Которые имеют отношение к профессиональной деятельности, могут привести к возникновению специфических симптомов эмоционального выгорания. К таким проявлениям относятся редуцированием самооценки профессиональной успешности и развитие циничных установок по отношении к реципиента и выполняемой деятельности. При этом многие исследователи указывают на специфичность такого компонента выгорания, как эмоциональное истощение, сопровождающего протекание много других психических состояний, таких как стресс, депрессия.

Ключевые слова: стресс, эмоциональное выгорания, психическое выгорания.

Annotation. The article discusses the burnout syndrome as a result of occupational stress. The total effect of stressors working environment leads to the

Таблица 4

Общие средние результаты по итогам теста по педагогическому стажу

Педагогический стаж педагогов	Устойчивость к стрессу	Норма	Повышенная чувствительность к стрессу
	менее 35 баллов	от 35 до 85 баллов	более 86 баллов
от 1-3 лет	-	-	**89,5**
от 4-7 лет	-	-	**87,9**
от 8-12 лет	-	**75,8**	-
от 13-20 лет	-	**69,2**	-
от 21-40 лет	-	**67,2**	-

По результатам теста на профессиональный стресс, можно сделать вывод о недостаточной (пороговой) стрессоустойчивости испытуемых групп по педагогическому стажу, в возрасте от 1-3 лет, от 4-7 лет.

Что касается индивидуальных показателей по каждой группе, нами были получены следующие результаты. В группе со стажем от 1-3 лет – 16 человек подвержены стрессу, 4-7 лет педагогического стажа – 10 человек, в группе со стажем 8-12 лет – 6 человек, 13-20 лет педагогического стажа - 4 человека и 21-40 лет педагогического стажа – 4 человека.

Педагоги по всем группам с различным педагогическим стажем, подверженные к стрессу составили 40 человек из 86, что в процентном отношении получилось 46,5%.

Выводы. В настоящее время большое количество специалистов трудятся в условиях, в которых их профессиональная деятельность связана со сменой руководства и сопровождается наличием стрессогенных факторов, вследствие этого порождающие физиологические, эмоционально-волевые, личностные (общение, дружба и взаимодействие), социально-адаптивные изменения в структуре поведения личности. Факторы, влияющие на стрессоустойчивость, представляю собой: врожденные особенности организма и ранний детский опыт, родительские сценарии, личностные особенности, направленность человека, его установки и ценности, факторы социальной среды (социальные условия и условия труда, ближнее социальное окружение), когнитивные факторы (умение анализировать свое состояние и факторы внешней среды, прошлый опыт и прогноз будущего). Проблематика изучения стрессоустойчивости многопланова и разнообразна, данное явление представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности. Не мало важную роль в стрессоустойчивости педагога играет психологический климат в педагогическом коллективе, индивидуально-типологические особенности конкретной личности педагога, коммуникативные способности, различные конфликтные ситуации.

С помощью проведенных диагностических методик нами было выявлено, что большинство педагогов, принявших участие в исследовании, показали низкий уровень поведенческой регуляции, наличие склонности к нервно-психическим срывам, отсутствием адекватности самооценки и реального

Педагогика

УДК 371

профессор, доктор педагогических наук
Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант, старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кабанова Валентина Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность и своевременность разработки проблемы развития методической компетенции учителей начальных классов в системе последипломного образования; презентована программа повышения квалификации для учителей начальных классов «Модернизация педагогической деятельности учителя начальных классов в свете требований ФГОС начального общего образования».

Ключевые слова: учитель начальных классов, методическая компетенция.

Annotation. In the article the urgency and timeliness of development problems of development of methodical competence of primary school teachers in the system of postgraduate education; presented the training program for primary school teachers "Modernization of pedagogical activity of teachers of initial classes in the light of the requirements state Federal educational standard of primary General education".

Keywords: primary school teacher, methodical competence.

Актуальность проблемы. Современные изменения в жизни общества требуют новых подходов к профессиональной подготовке специалистов, ориентируют ее на мобильность, гибкость и сформированность ряда компетенций. Модернизация образования в соответствии с принципами демократического гражданского общества базируется на глубоких социальных, духовных и материально-технических преобразованиях, которые находят отражение в новой цели, содержании и обновлении системы профессиональной подготовки педагогических кадров. Указанные процессы отражаются на системе подготовки и переподготовки педагогических работников в целом и учителей начальных классов в частности.

Цель статьи заключается в обосновании актуальности и своевременности разработки проблемы развития методической компетенции учителей начальных классов в системе современного образования.

Степень изученности проблемы. Актуальность и своевременность данной проблематики нашла свое отражение в нормативно-законодательных документах об образовании (Законах РФ «Об образовании», «О высшем образовании») и в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Так, общие вопросы профессиональной подготовки будущих учителей освещали в своих исследованиях А. Абдуллина, М. Абдуразаков, А. Алексюк, В. Арестенко, Ю. Бабанский, И. Бех, М. Благов, А. Вербицкий, А. Глузман, Н. Глузман, Н. Евтух, И. Зязюн, Н. Игнатенко, Л. Кондрашова, Н. Кропотова, В. Кузь, М. Овчинникова, О. Падалка, Ю. Пелех, Е. Пехота, И. Пидласый, С. Сысоева, А. Хуторской, О. Цокур [2]. В работах этих ученых особое внимание акцентируется на том, что в профессиональной подготовке будущих педагогов, необходимы такие качества, как: гуманизм, личностная ориентация, педагогическое мастерство, ориентация на педагогическую антропологию, профессиональная компетентность.

Основное содержание статьи. Современность требует от выпускников высших педагогических учебных заведений сформированности необходимых умений и навыков, обусловливает потребность в улучшении качества профессиональной деятельности, совершенствовании организации методической работы в общеобразовательных школах.

На современном этапе развития педагогической науки проблема подготовки исследована в ключе новых аспектов. Так, проведено исследование проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к краеведческой работы с учащимися (А. Пирожкова) моделирование формирования аксиологической компоненты педагогической культуры будущих учителей начальных классов (В. Паскар) подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию средствами проектной технологии (А. Быстрюкова), подготовки будущих учителей начальных классов к реализации межпредметных связей (Я. Бузинская), подготовки учителей начальных классов к организации учебно-познавательной деятельности младших школьников (М. Гайдур), генезис образа учителя и педагогической деятельности (Ю. Макаренко) [1; 3].

В рамках исследования составляют определенный интерес научные работы ученых, которые занимались проблемами последипломного образования и повышения квалификации педагогических кадров: С.Вершловский, М. Дарманский, И. Жерносек, Г. Ельникова, Л. Киенко-Романюк, Н. Клокар, С. Крысюк Ю. Кулюткин, А. Кузьминский, В. Олейник, В. Онушкин, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семченко, О. Старокожко, П. Худоминский.

Проблемы формирования ключевых компетенций учителей начальных классов, относящихся к важнейшим задачам модернизации системы профессионального образования, нашли отражение в исследованиях ведущих ученых: Ю. Бабанского, Т. Беседы, В. Бондаря, А. Галан, Ю. Гильбуха, М.Дробнохода, М. Красовицкого, Ю. Кудрявцева, И. Раченко, А. Сидоренко, И. Соколова и других. Вопрос подготовки будущих учителей к методической работе освещены в работах Т. Гриценко, Г. Гуревич, Г. Даниловой, Н. Дудниченко, А. Эрмоли, Н. Житник, А. Зубко, Н. Комаренко, А. Литвина, С. Мартыненко, Н. Михайловской, А. Остапчук, В. Семенюка, А. Сидоренко, В. Стельмашенко, Л. Сушенцева, где уделено внимание обоснованию организационных и педагогических условий, создание которых способствует

Остальная часть респондентов, а именно 60,5%, отрицательно оценивает психологический климат коллектива, оценивают его как в целом неудовлетворительный.

Далее, с помощью «Теста на профессиональный стресс», изучалась стрессоустойчивость педагогов. Данный тест был направлен на исследование психосоциальных факторов профессионального стресса. Он включает в себя 6 блоков вопросов, часть из которых оценивается по 10-бальной шкале, часть предполагает выбор исследуемым ответов, определяющих уровень изменения стресса, применяемых приемов для снятия стресса, формы реагирования на стрессовые факторы.

Этот тест, мы применили для каждой возрастной группы педагогов, с целью определить, какая именно группа педагогов подвергнута стрессу, а какая нет. Средние результаты по итогам теста представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общие средние результаты по итогам теста по возрасту

Возраст педагогов	Устойчивость к стрессу	Норма	Повышенная чувствительность к стрессу
	менее 35 баллов	от 35 до 85 баллов	более 86 баллов
от 22-30 лет	-	-	**87,5**
от 31-40 лет	-	**75,9**	-
от 41-50 лет	-	**78,8**	-
от 51-60 лет	-	**79**	-
от 61-70 лет	-	-	**87,6**

Анализируя результаты таблицы 2, мы видим, что в норме по отношению к стрессу находятся группы педагогического коллектива в возрасте от 31-40 лет, от 41-50 лет, от 51-60 лет, всего 57 человек, что составляет 66,3 %.

Повышенную чувствительность к стрессу показали группы педагогов в возрасте от 22-30 лет, от 61-70 лет, всего 29 человек, что составляет 33,7 % от общего числа испытуемых.

Что касается индивидуальных показателей по каждой группе, нами были получены следующие результаты. В группе от 22-30 лет – 17 человек подвержены стрессу, 31-40 лет – 6 человек, 41-50 лет – 6 человек, 51-60 лет -12 человек и 61-70 лет вся группа оказалась подвержена стрессу. Всего педагогов подверженных к стрессу по всем группам составило 52 человека из 86, что в процентном отношении получилось 60,5%.

Следующим нашим этапом было изучение стрессогенных факторов профессиональной деятельности педагогов по педагогическому стажу.

Нам было интересно узнать, влияет ли педагогический стаж на стрессоустойчивость педагога. И какие группы педагогов подвержены стрессу по педагогическому стажу.

В таблицах 4 представлены результаты.

переживания и вводили весь коллектив, и индивидуально каждого его члена в стрессовое состояние.

С помощью «Экспресс-методика» О. С. Михалюка и А. Ю. Шалыто, изучался социально-психологический климат в педагогическом коллективе. Эта методика позволила нам определить, каким видят и чувствуют атмосферу все члены педагогического коллектива.

Методика позволила выявить эмоциональные, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в коллективе.

В качестве существенного признака эмоционального компонента рассматривается критерий привлекательности - на уровне понятий «нравится - не нравится», «приятный - не приятный». При конструировании вопросов, направленных на измерение поведенческого компонента, выдерживался критерий «желание - не желание работать вместе». Основным критерием когнитивного компонента избрана переменная «знание - не знание особенностей членов коллектива». Получили следующие результаты, которые представили в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов отношений в коллективе

Компоненты	Общее кол-во	+1 (кол-во ответивших)	0 (кол-во ответивших)	-1 (кол-во ответивших)
эмоциональный компонент	*за 3 вопроса*	4	6	19
	Всего	**4**	**6**	**19**
поведенческий компонент	*за 3 вопроса*	6	5	17
	Всего	**6**	**5**	**17**
когнитивный компонент	*за 2 вопроса*	7	6	16
	Всего	**7**	**6**	**16**
Общая сумма		**17**	**17**	**52**

По результатам проведенной «Экспресс-методики» в коллективе наблюдаются высокие отрицательные показатели по всем компонентам.

В коллективе преобладает чаще всего, отрицательное и нейтральное настроение. Педагоги отрицательно оценивают своих коллег, не готовы к сотрудничеству.

19,8% респондентов психологический климат коллектива трактуют как весьма благоприятный, члены коллектива полностью устраивает, с ними можно работать.

Такое же количество респондентов считает, что психологический климат в коллективе совершенно неудовлетворительный, но демонстрируют нейтральное свое положение. Данные респонденты находятся несколько в стороне, они не испытывают дискомфорта и эмоционального давления со стороны других членов группы.

повышению результативности учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях. Особенности организации научно-методической работы в средней общеобразовательной школе исследовали Л.Даниленко, В. Крыжко, В. Павленко, Е. Павлютенков, М. Поташник, Б. Тевлин, О. Коник.

В то же время проблема развития методической компетентности учителей начальных классов в системе последипломном образовании рассмотрена недостаточно.

Указанное позволяет утверждать, что существуют противоречия между:

– необходимостью перехода системы профессионального образования на компетентностный подход и традиционным подходом к проблеме развития методической компетенции учителей начальных классов;

– потребностью в развитии методической компетентности учителей начальных классов в последипломном образовании и отсутствием научно-методического обеспечения указанного процесса;

– необходимостью обновления содержания и форм последипломного педагогического образования и недостаточной разработанности этого вопроса в педагогической науке.

Необходимость поиска возможных путей решения указанных противоречий обусловила выбор темы исследования: «Развитие методической компетентности учителей начальных классов в системе последипломного образования».

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели развития методической компетенции учителей начальных классов в системе последипломного образования.

Задачи исследования:

1) на основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы охарактеризовать ключевое понятие «методическая компетенция учителей начальных классов»;

2) определить особенности развития методической компетенции учителей начальных классов в системе последипломного образования;

3) охарактеризовать педагогические условия развития методической компетенции учителей начальных классов;

4) определить критерии, показатели, охарактеризовать уровни развития методической компетенции учителей начальных классов;

5) проанализировать результаты внедрения модели развития методической компетенции учителей начальных классов в системе последипломного образования.

Объект исследования – профессиональная деятельность учителей начальных классов.

Предмет исследования – модель и педагогические условия развития методической компетенции учителей начальных классов в системе последипломного образования.

Методы исследования – теоретические: анализ, обобщение научной и методической литературы, государственных документов по проблеме исследования; анализ учебных планов и программ спецкурсов в целях изучения состояния и теоретического обоснования проблемы исследования; теоретического моделирования с целью разработки модели развития методической компетенции учителей начальных классов в системе последипломного образования; эмпирические: целенаправленное наблюдение

и анализ профессиональной деятельности учителей, анкетирование студентов, специалистов начального образования и учащихся, беседы, опросы; педагогический эксперимент (констатирующий, формовочный, контрольный) с целью проверки эффективности разработанной модели развития методической компетенции учителей начальных классов; методы математической статистики с целью количественной, качественной и статистической обработки полученных результатов и их интерпретации.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые: теоретически разработана и экспериментально проверена модель развития методической компетенции учителей начальных классов; определены и научно обоснованы педагогические условия развития методической компетенции учителей начальных классов; уточнено: сущность понятия «методическая компетенция учителя начальных классов»; критерии развития методической компетенции учителей начальных классов; уровни развития методической компетенции учителей начальных классов; дальнейшее развития получила профессионально-педагогическая деятельность учителей начальных классов в системе последипломного образования.

Практическое значение полученных результатов исследования заключается в экспериментальной проверке модели и педагогических условий развития методической компетенции учителей начальных классов; внедрении в учебно-воспитательный процесс педагогических вузов спецкурса «Развитие методической компетенции учителей начальных классов», а также его учебно-методического обеспечения. Основные положения результатов диссертации могут быть использованы для дальнейшего совершенствования теории и практики профессионального образования, в частности, подготовки будущих учителей начальных классов в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, в самообразовательной деятельности будущих учителей начальных классов.

Методическую компетенцию учителей начальных классов рассматриваем как интегративную систему взаимодействия и взаимопроникновения профессионально-методических знаний, умений и навыков и оптимального сочетания методов планирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом в начальном звене образования.

Одной из наиболее эффективных форм работы, способствующих развитию методической компетенции в системе последипломного образования считаем повышение квалификации. В этой связи нами бала разработана и апробирована программа курсов повышения квалификации для учителей начальных классов «Модернизация педагогической деятельности учителя начальных классов в свете требований ФГОС начального общего образования». Цель программы: совершенствование профессиональной компетентности учителей начальных классов в сфере проектирования образовательной деятельности в условиях перехода на ФГОС НОО; подготовка учителей начальных классов к реализации ФГОС НОО; освоение интерактивных образовательных технологий, используемых в процессе обучения младших школьников.

Срок обучения: 72 часа.

Форма обучения: очная.

Планируемые результаты обучения: готовность педагогических работников к модернизации профессиональной деятельности учителя начальных классов в свете требований ФГОС начального общего образования.

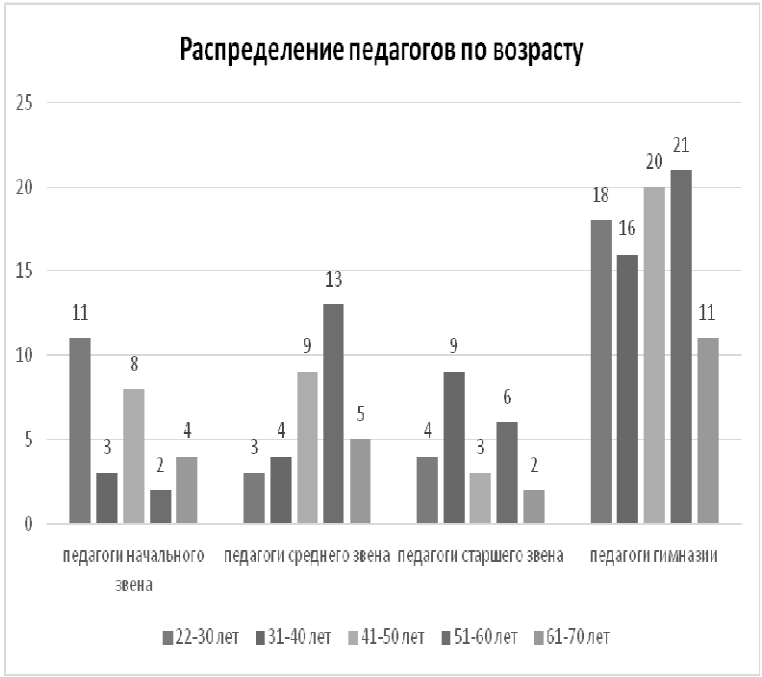


Рис. 2. Распределение учителей по возрасту

Исходя из полученных данных, мы можем констатировать, что в начальной школе преобладают преподаватели в возрасте от 22 до 30 лет, в среднем звене школы, педагоги, имеющие возраст от 51 до 60 лет, в старшем звене школы, педагоги от 31 до 40 лет.

Распределение по возрасту, показало, что большая часть в педагогическом коллективе составляет педагоги в возрасте старше 50 лет.

Далее, мы провели беседы с каждой малой группой педагогов каждого звена на темы: «Какие страхи, тревоги и волнения были у вас в ситуации ожидания смены руководства» и «Какие страхи, тревоги и волнения были в период, когда новое руководство уже пришло».

Отвечая на первый вопрос, все педагоги отметили, что ничего не знали о новом руководителе, даже его возраст, и это их пугало. Что касается второго вопроса, то опять же все педагоги выделили тревогу к предстоящим открытым занятиям, с присутствием коллег и руководства, страх изменения своих личных интересов, мотивов и стиля своей педагогической деятельности, страх перехода к инновационной работе, которая включает в себя (использование новых технологий, написание и реализация проектов), введение научной деятельности (написание статей, участие и выступление на различных научных конференциях). Все эти изменения вызывали сильные внутренние

Испытуемыми были: учителя с разным педагогическим стажем и возрастом. Выборка была разделена на учителей начальной школы, среднего и старшего звена. Данный подход к определению выборки испытуемых позволил выявить стрессоустойчивых внутри каждой малой группы из которой состоял педагогический коллектив. На начальном этапе исследования, мы распределили работающий педагогический контингент преподавателей по возрасту и стажу их педагогической деятельности.

По стажу работы педагоги распределились следующим образом: от 1 до 3 лет - 16 педагогов, от 4 до 7 лет - 15 педагогов, от 8 до 12 лет – 24 педагога, от 13 до 20 лет - 16 педагогов, от 21 до 40 лет – 17 педагогов. В результате мы видим, что большая часть педагогов в данной выборке имеют стаж работы до 15 лет.

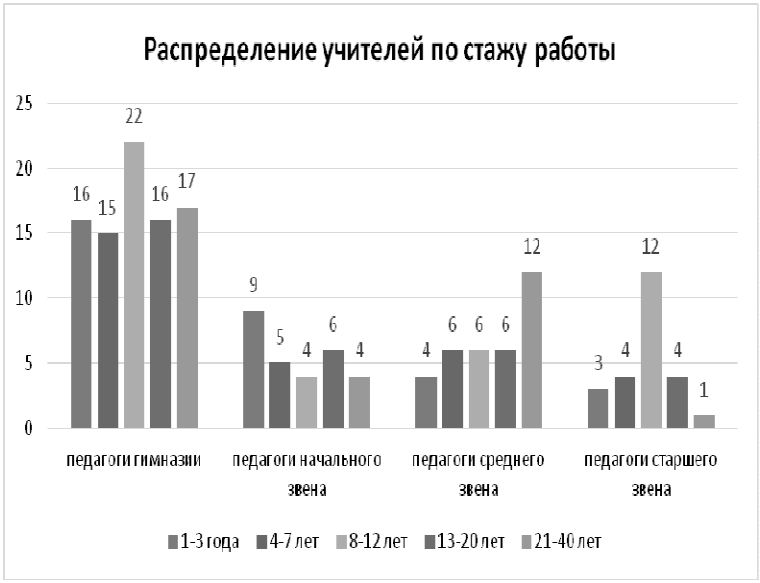


Рис. 1. Распределение учителей по стажу педагогической деятельности

Исходя из полученных данных, мы можем констатировать, что в начальной школе преобладают преподаватели со стажем 1-3 года, в среднем звене школы, педагоги имеющие педагогический стаж от 21 до 35 лет, в старшем звене школы, педагоги со стажем от 8 до 12 лет.

Далее, мы распределили педагогов по возрасту.

В результате освоения содержания данной программы слушатели должны знать:

– законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность в условиях введения ФГОС НОО;

– требования ФГОС НОО, предъявляемые к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним;

– особенности, назначение и функции Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО);

– структуру, ключевые особенности и механизмы реализации ФГОС НОО;

– методологию проектирования рабочей программы учебной дисциплины;

– современные технологии развивающего обучения;

– методические принципы построения интерактивного образовательного процесса на основе деятельностных технологий;

– особенности разработки уроков в соответствии с ФГОС НОО;

– методические принципы построения внеурочной деятельности на основе деятельностных технологий;

– возможности применения компьютерных сетей в образовательной деятельности;

уметь: анализировать реализуемые стратегические проекты, документы, обеспечивающие разработку образовательной политики в масштабах российской, региональной, муниципальной и других систем образования;

– актуализировать свою профессиональную деятельность в соответствии с изменениями законодательства Российской Федерации в области образования и в профессиональной сфере в связи с введением ФГОС НОО;

– организовывать педагогическую деятельность в соответствии с ФГОС НОО;

– применять современные педагогические технологии, в том числе интерактивные и информационные, для обеспечения качества образовательного процесса;

– планировать результаты обучения на основе компетентностного подхода и разрабатывать в соответствии с ними оценочные средства;

– производить оценивание достижений планируемых образовательных результатов на основе инновационных технологий;

– проектировать учебные занятия в условиях реализации ФГОС;

– проектировать универсальные учебные действия школьников в учебной и внеурочной деятельности;

– создавать методические материалы с использованием средств текстовых редакторов;

– создавать презентации для сопровождения образовательного процесса;

– отбирать информацию в компьютерных сетях для организации своей профессиональной деятельности;

– создавать тестовые материалы с помощью средств информационно-коммуникационных технологий;

– соблюдать основные нормы современного русского литературного языка;

– выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией общения;

– механизмами организации своей профессиональной деятельности в современной информационной среде;

– навыками самоконтроля, самокоррекции и исправления ошибок в собственной речи.

Содержательный блок программы включал 3 раздела: ФГОС НОО как механизм обновления содержания начального общего образования; инновационная деятельность в образовании; современный педагог в образовательном пространстве начальной школы.

Выводы. Методическую компетенцию учителей начальных классов рассматриваем как интегративную систему взаимодействия и взаимопроникновения профессионально-методических знаний, умений и навыков и оптимального сочетания методов планирования, организации и управления учебно-воспитательным процессом в начальном звене образования.

Литература:

1. Бузинская Я. М. Модернизация системы школьного образования России / Я. М. Бузинская // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – Вып. 45. – Ч. 1. – С. 113–114.

2. Глузман Н. А., Горбунова Н. В., Фоминых Н. Ю. Педагогическое проектирование личностно-профессионального маршрута будущего учителя: монография. – Севастополь: РИБЭСТ, 2015. – 303 с.

3. Макаренко Ю.В. Генезис образа учителя и педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 49. – Ч. 1. – С. 67–73.

Педагогика

УДК:378.2

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

МНОГОНАЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЕДИНСТВА ЦЕЛЕЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ФГОС

Аннотация. Статья посвящена многонациональности как специфическому фактору единства целей учителя начальных классов при сопровождении ФГОС, определены преимущества сопровождения учителей в сложившихся условиях изменения образовательного процесса.

Ключевые слова: многонациональность, сопровождение, обеспечение деятельности педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Annotation. The article is devoted to multi-ethnicity as a specific factor of unity of purpose of primary school teachers with the support of Federal Educational Standard; it states the advantages of guiding of teachers under the conditions of changes in the educational process.

Говорят, что нет страшнее наказания, чем жить в эпоху перемен. Любые перемены – это стресс, а стрессоустойчивость - это адекватная реакция организма на нестандартную ситуацию.

Смена начальника - явление вполне обычное, однако это всегда определенный стресс для сотрудников, работающих при старом руководителе.

Проанализировав научные теоретические и практические психолого-педагогических источники, мы пришли к выводу, что проблеме исследования формирование стрессоустойчивости педагогического коллектива в условиях смены руководства не уделяется достаточного внимания.

В настоящее время изменяется роль и место школы в жизни общества, ее ценностные ориентиры. Заметную роль в процессе преобразования учебных заведений играют педагогические коллективы, важнейшей характеристикой которых выступает способность к инновационной деятельности.

Условием успешного развития инновационных процессов в сфере образования становится на сегодняшний момент поиск новых руководителей, способных перенаправить уже работающий педагогический коллектив на инновационные пути развития школы. Конечно же в связи с этим в педагогическом коллективе и в каждом педагоге возникают трудности и проблемы психологического плана (принятие нового руководителя со своим целями и взглядами, готовность к инновационной деятельности, психологическая направленность на обновление педагогической деятельности).

Чего боится большинство педагогов, когда в образовательном учреждении меняется руководитель? Конечно, не соответствие занимаемой должности, увольнения. Педагоги со страхом думают о том, что новый директор придет в образовательное учреждение со своими людьми и в самый короткий срок постарается заменить ряд «непослушных, неугодных» педагогов. Будет предъявлять высокие требования к работе.

Будет стараться омолодить коллектив. В связи с этим в педагогическом коллективе и в каждом преподавателе возникают страхи, тревога и волнения, которые вызывают стрессовое состояние, причины которого могут скрываться в страхе потери работы, а значит средств существования, страхе перед отрицательными результатами своей аттестации, завышенными требованиями со стороны руководства и т.д.

Педагогический коллектив и каждого его члена в преддверии прихода нового руководителя беспокоят следующие вопросы:

1. Смогут ли они сработаться со своим новым руководителем и его требованиями, построить коммуникативные связи?
2. Смогут ли они освоить инновации, внедряемые в образовательную сферу?
3. Способны ли они к саморазвитию и реализации инновационных проектов и технологий? Готовы ли они к новшествам в своей профессиональной деятельности, к реализации ФГОС?
4. Выдержат ли они новый ритм работы?
5. Стрессоустойчивы ли они к предстоящим переменам?

Изложение основного материала статьи. Мы провели исследование стрессоустойчивости в педагогическом коллективе преподавателей в составе 86 человек. Руководитель школы новый и работает в данном образовательном учреждении первый год.

Сегодня педагогический коллектив отличают другие профессиональные установки. Раньше доминировала установка «транслировать знания», учить, поэтому понятен был образ мудрого наставника, советам которого надо было следовать.

Теперь важнее «миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке» [2, с.64], когда необходимо научить учиться и добывать знания всю жизнь, поэтому появляется новый образ руководителя – менеджер образования, – способный развить познавательный интерес не только у учащихся, но и у своих сотрудников, помочь наладить связи и отношения. Но к сожалению не всегда новый руководитель учитывает свои собственные индивидуальные особенности и возможности, демонстрируя свой стиль руководства, который может влиять на коллектив, как положительно, так и отрицательно.

Авторитарный стиль неэффективен в научно-исследовательских коллективах. Он сковывает инициативу работающего коллектива. Для молодых специалистов жесткий стиль является разрушающим, так как они очень чувствительны, щепетильны, и неуверенные в своих деловых качествах люди. При данном стиле руководства формируется пассивное, безразличное подчинение сотрудников или, наоборот, могут вспыхнуть коллективные бунты - сопротивление, протест и отказ от работы. От такого руководителя часто уходят наиболее творческие сотрудники, не признающие излишнего контроля за своей деятельностью.

При использовании мягкого стиля либерального управления, возможен распад коллектива, что в свою очередь повлечет полный развал работы. Не вмешивающийся стиль проявляется в том, что руководитель предоставляет полную свободу своим подчиненным. Данный стиль применим в коллективах в высоким творческим потенциалом, при стабильном и отлаженном, производственном процессе.

С приходом руководителя с партнерским стилем управления т.е., демократическим, коллективным в коллективе не должно возникнуть стрессовой ситуации, так как этот стиль дает возможность каждому иметь свою точку зрения, мнение и свободу ее высказать. Этот стиль успешно применим в научно-исследовательских и творческих коллективах. Руководитель в таком коллективе должен выступать не как начальник, а как партнер, соратник, а сотрудники выступают в качестве единомышленников.

На протяжении многих лет опубликованные Левиным результаты своих исследований в области стилей руководства, привлекали многих ученых из разных стран (Альберт М., Мескон М., Зигерт В., Ланг Л., Кричевский.Р., Рыжак М., Хедоури Ф. и др.). [3, с. 205]

Таким образом, на социально – педагогическом уровне актуальность выдвинутой нами проблемы определяется социальной потребностью общества в педагогах, образующих педагогические коллективы, создающих благоприятные условия для творческой самореализации личности каждого педагога, непрерывно повышающих свою квалификацию, имеющих уровень профессионализма, обеспечивающий эффективное решение задач реформирования образования.

Данной проблеме были посвящены ряд работ Б.Х. Варданяна, С.В. Субботина, О.В. Лозгачевой, Ли Канг Хи, В.А. Бодрова и др. [3, с. 318].

Keywords: multinationalism, guiding, providing teacher's activity, Federal Educational Standard.

Введение. Современное состояние педагогической деятельности характеризуется переходом к работе по федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС), которые выдвигают новые актуальные социальные требования к системе школьного обучения.

Введение ФГОС – это новый, по сути, революционный этап модернизации российского образования. Одной из основных особенностей новых образовательных стандартов является использование личностно-ориентированного обучения; формирование у школьников ключевых компетенций; воспитание культурно и социально адаптированной личности.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет собой совокупность требований, при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФГОС начального общего образования должен обеспечить единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ начального и основного общего образования. ФГОС второго поколения включает в себя требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования, к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования (кадровым, финансовым, материально-техническим и иным), к планируемым результатам.

Таким образом, внедрение ФГОС начального общего образования может обостриться противоречиями, требующим своего разрешения: это противоречие между изменениями профессиональной деятельности учителей начальных классов и уровнем их готовности к профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС.

Образование по своей сути всегда было направлено на общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, но особенно это актуализируется сегодня. Свидетельством этого являются новые образовательные стандарты, в центре которых стоит обеспечение развития универсальных учебных действий. Особенность данных стандартов заключается в их психологической составляющей ядра образования. С введением ФГОС парадигма педагогического образования изменяется и превращает его по своему существу в образование психолого-педагогическое. Это означает, что содержание образования в большей степени должно быть ориентировано на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Новый образовательный стандарт выделяет основные компетенции, необходимые сформировать и развивать в ходе образовательного процесса: предметные, метапредметные и личностные.

Формулировка цели статьи. Многочисленные исследования проблемы формирования готовности учителей начальных классов к внедрению в свою профессиональную деятельность ФГОС не исчерпывают все аспекты данного процесса. Одним из мало исследованных вопросов является разработка и апробация мероприятий сформированности готовности учителей начальных

классов к процессу внедрения ФГОС. Поэтому целью статьи является теоретико-практическое обоснование особенностей обеспечения и сопровождения педагогов начальной школы при реализации ФГОС в условиях поликультурного Крыма.

Изложение основного материала статьи. Ситуация изменения образовательных стандартов и критериев оценивания результатов освоения школьниками основных образовательных программ меняет и требования к компетентности педагога, его профессиональным умениям, повышает степень самостоятельности и ответственности педагога и уровень педагогического творчества. Обозначим основные позиции, на которые необходимо учителю обратить внимание:

1) изменение педагогического сознания и обновление системы ценностных ориентаций учителя,

2) повышение уровня педагогического мышления вообще и обеспечение его творческого компонента, в частности,

3) расширение и обновление педагогических и психологических знаний,

4) овладение новыми педагогическими и предметными технологиями и методами,

5) осмысление анализа и оценки имеющегося опыта с целью выявления наиболее ценного и эффективного в контексте новых требований и усовершенствования профессиональной компетентности.

По результатам изучения профессиональных затруднений педагогов (опросов и анкетирований) можно констатировать, что в сознании большого количества учителей продолжает преобладать:

- ориентация на системные, широкие и глубокие знания над ориентацией на развитие опыта деятельности, творчества и эмоционально-ценностного отношения к миру;
- технология «передачи и формирования знаний» над технологией организации активной учебно-познавательной деятельности;
- предметно ориентированные подходы над личностно ориентированными;
- предметный подход над метапредметным и межпредметным;
- репродуктивные способы обучения над продуктивными (проблемным, исследовательским и творческим);
- субъект-объектное взаимодействие над субъект-субъектным;
- монологический характер коммуникации над диалогическим;
- ориентация на вовлечение учащихся за счет мотивирования и стимулирования отметками над необходимостью развития познавательных интересов и потребностей»;
- ориентация на внешние, формальные эффекты и приемы заинтересовывания над поиском личностного наполнения предметного содержания, субъективных смыслов, связи изучаемого материала с конкретными жизненными ситуациями и потребностями учащихся;
- внешние контроль и оценивание над организацией процесса рефлексии учебной деятельности.

Данное положение вещей объясняется несколькими факторами:

- масштабностью самой инновации, требующей одновременной перестройки сразу по многим пунктам и показателям;

Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины по самой своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия. Выполняя широкий круг профессионально-педагогических обязанностей, каждый учитель испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Педагоги особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей, в числе которых могут быть руководители.

На сегодняшний день педагогические коллективы на этапе перемен сталкиваются с различными проблемами, в том числе в ситуации смены руководства. Педагогический коллектив, который привык работать под одним руководством, очень сложно переживает смену руководства, что вызывает для него стрессовую ситуацию и вносит изменения в психологическую составляющую педагогического коллектива.

Меняется прежний уклад профессиональной деятельности, изменяется психологический климат. Влияние этих тенденций, может быть двояким – как стимулирующим, тормозящим, а также подавляющим творческую активность педагога. Изменяющаяся психологическая атмосфера коллектива, недооценка роли тех или иных факторов, благоприятно влияющих на формирование положительного психологического климата, может сложиться нездоровая атмосфера, которая может проявляться в напряженности человеческих отношений меду собой, и выражаться в частых конфликтах между членами коллектива.

Педагог, который должен быть стрессоустойчивым, в данные моменты, как правило достаточно остро и болезненно переживает, особенно разлаженность своих взаимоотношений с другими, что в последствии может иметь самые различные отрицательные последствия для его психического состояния.

Многими отечественными психологами и педагогами, а именно: А.С. Макаренко, Н.П. Аникеева, Р.Х., в работах Е.П. Белинской, О.А. Тихомандрицкой, А.А. Реан, А.А. Барановой изучалась эта проблема [1, с.48]

Назначение новых руководителей в общеобразовательные учреждения обусловлена потребностями общества в педагогах нового типа, умеющих творчески мыслить, способных самостоятельно принимать решения и осознающих свою личную и коллективную ответственность за результаты деятельности. Приход нового руководителя означает для любой организации и для образовательного учреждения в частности, встряску, нарушение привычного порядка вещей, так как с одной стороны, это событие является стрессом и серьезным испытанием для сотрудников. С другой стороны, возможность в сжатые сроки пережить и принять необходимые реформы и изменения.

В таких ситуациях надо быть стрессоустойчивым и быть способным принять стиль нового руководства и выполнять требования, которые будут выдвинуты новым руководителем в процессе работы.

На сегодняшний день эти требования достаточно жесткие и требуют осмысления и понимания со стороны педагогических работников новых компонентов педагогической деятельности.

Психология

УДК: 159.9: 316.35

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

ГРУППОВЫЕ ОСОБЕННОСИ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ НОВОГО РУКОВОДСТВА

Аннотация. Статья посвящена исследованию стрессовых состояний педагогического коллектива школы в условиях смены руководителя. Как видят и чувствуют психологическую атмосферу члены педагогического коллектива в зависимости от возраста и педагогического стажа. В статье представлены эмпирические результаты «Экспресс-методики» О. С. Михалюка и А. Ю. Шалыто, «Теста на профессиональный стресс».

Ключевые слова: педагогический коллектив, инновационные процессы, эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты, стрессовое состояние, страх, тревога, стрессовые факторы.

Annotation. The article is devoted to the study of stress conditions teaching staff of the school in terms of the change of the head. As you can see and feel the psychological atmosphere of the teaching staff members depending on age and teaching experience. The article presents empirical results "Express method" O. S. Michaluk and A. Y. Shalyto, "Test for occupational stress".

Keywords: pedagogical staff, innovative processes, emotional, behavioural and cognitive components, stress, fear, anxiety, stressors.

Введение. Современный этап развития общества и общественных отношений, характеризующийся интенсивной интеграцией всех сфер жизнедеятельности человека и растущими требованиями к организации и функционированию любой отрасли человеческой жизни.

Современные представления о педагогическом коллективе как субъекте управления и саморазвития сложились под влиянием идей русских педагогов Л. Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, В. А. Сухомлинского. При всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив школы в то же время имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности.

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем.

- параллельным внедрению нового образовательного стандарта существованием и изменениями процедуры ЕГЭ, диктующим учителю определенные условия и оказывающим давление на представление о критериях оценивания качества его труда и об ожидаемых результатах освоения основной образовательной программы (традиционно ориентированных на ЗУНы и идущих вразрез с прописанными в новых ФГОС результатами);

- консервативностью мышления учителя, обусловленной спецификой его деятельности и «формирующей» образовательной парадигмой, наиболее понятной и эффективной в плане получения предметных ЗУНов;

- привычным исполнительским характером деятельности учителя, более привыкшего реализовывать уже готовые, апробированные и доказавшие свою эффективность методики;

- существующим нынче плюрализмом в научном поиске, отсутствием единого и общего для всех, а потому обязательного и не требующего собственных рефлексий подхода, что требует достаточных временных затрат и умственных усилий от педагога;

- высокой загруженностью учителя, лишающей его возможности полноценно отдыхать, регулярно читать педагогическую литературу, вести исследовательскую деятельность в условиях информационного бума, когда это действительно необходимо и важно;

- индивидуальными особенностями мышления и ценностных ориентаций педагогов.

Эта ситуация неодинакова для разных категорий и групп педагогов, и она, конечно же, изменяется и будет изменяться со временем. Современный учитель активно включает в свою работу исследовательские, проектные, рефлексивные, игровые, интерактивные технологии обучения, что свидетельствует о его отходе от традиционной фронтальной организации обучения и традиционного урока комбинированного типа. Учитель выделяет время на самостоятельную исследовательскую работу школьников, все чаще использует индивидуализированный подход в обучении, внедряет и активно использует информационно-коммуникационные технологии, овладевает возможностями дистанционного управления процессом обучения.

Анализ текста федерального образовательного стандарта выявляет, как выстраиваются приоритеты современного образования: выпускник должен ориентироваться и быть компетентным и достаточно успешным и ответственным за свои действия:

1) в жизни, межличностных отношениях, культуре и социуме (личностные результаты);

2) в учебно-познавательной деятельности, выступая как субъект познания и преобразования своего внутреннего мира и уровня развития (метапредметные результаты);

3) в основных предметных областях, адаптированных к познавательным потребностям и возможностям школьника, отражающих современный уровень развития научного знания о мире, культуре и обществе и обеспечивающих целостную научную картину мира и современную систему мировоззренческих позиций и ценностей (предметные результаты).

Это диктует учителю необходимость перестройки его сознания с предметно ориентированного преподавания на выстраивание личностно ориентированной системы работы, когда через возможности своего предмета

педагог в первую очередь решает задачи формирования у ребенка и подростка опыта активного познания окружающего мира и культуры, реализации своих индивидуальных возможностей и способностей через освоение метапредметного и предметного содержания учебных занятий. Из логики выстраивания характеристик «портрета выпускника», на который ориентирован стандарт, вытекает, что предметная подготовка выступает одним из средств формирования у молодых людей:

- национальной и общечеловеческой культуры, ценностного отношения к духовным традициям Отечества, семье, труду, науке, творчеству, образованию, обществу; людям;
- гражданской идентичности, социальной активности и ответственности, мотивации к активной познавательной и трудовой деятельности, непрерывному образованию и самообразованию;
- способности учиться и применять полученные знания на практике;
- ориентировки в мире профессий;
- способности к конструктивным взаимоотношениям, диалогу и достижению взаимопонимания, сотрудничеству с другими, уважению к людям и национальным и культурным различиям;
- уважению к закону и правопорядку, ответственности и нравственной рефлексии, экологического сознания и соблюдения правил здорового образа жизни.

Проблема преподавания и функционирования национальных языков в Республике Крым постоянно находится в центре внимания, а проблемы ознакомления детей в общеобразовательных учреждениях со своей национальной принадлежностью и культурой только начинают находить своё решение.

Во многих школах Республики Крым отчасти пытаются решить эту проблему: в содержание образования вводится этнокультуроведческий материал, на уроках и во внеурочное время детям предлагаются произведения, в которых приводятся примеры мирного сосуществования, дружбы и успешного сотрудничества представителей разных национальностей и религий.

Восприятие мира как единой системы многогранных форм существования культур, языков, идей, взглядов, осознание этого разнообразия и единства обуславливают необходимость воспитания у детей таких человеческих качеств, как уважение других культур, религий, взглядов. Приоритет общечеловеческих ценностей, усвоение мировой культуры через призму национальной помогут сформировать мировоззрение будущего гражданина Российской Федерации, способного действовать не только в своем государстве, но и в мире.

Согласно Конституции Российской Федерации, в ФГОС учитываются «региональные, национальные и этнокультурные потребности народов Российской Федерации», которые дают обоснование формирования этнокультурного образования.

Этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения, практического освоения этнокультурного наследия (ценностей традиционной этнокультуры) и воспитания личности на этнокультурных традициях, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль развития своего этноса.

3. Белый А. Бальмонт/ Андрей Белый Бальмонт. Источник: http://www.litres.ru/andrey-belyy/balmont/

4. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. - 480 с.

5. Зайцев Б. Бальмонт. Воспоминания о серебряном веке. Сост., авт. предисл. и коммент. Вадим Крейд. М.: Республика, 1993.

6. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М., 2001. – 392 с.

7. Миндлин, Эм. Необыкновенные собеседники. Литературные воспоминания Издание: М.: Советский писатель. 1979 - 560 с.

8. Нагибина Н. Л. и др. Психология искусства: типологический подход: Учебное пособие / Н. Л. Нагибина, Н. Г. Артемцева, Т. Н. Грекова. М.: Изд-во Моск. гуманит. Ун-та, 2005. — 240 с.

9. Найман А. Воспоминания об Анне Ахматовой Источник: http://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=naiman

10. Потебня А.А. Психология поэтического и прозаического мышления. // Потебня А. А. Слово и миф.– М., 1989. – С.201-235.

11. Райт-Ковалева Р. Предисловие к сборнику: Роберт Бернс. Стихотворения. Поэмы. Шотландские баллады. Серия: Библиотека всемирной литературы, т. 47. - М., «Художественная литература», 1976

12. Фейнберг Л.Е. Три лета в гостях у Волошина: мемуары, эссе, стихи. — М.: Аграф, 2006. — 490 с.

13. Шарп Дарэл Психологические типы. Юнговская типологическая модель. Перевод с английского В. Зеленского. 2 издание, перераб. и доп. — СПб.: Б.С.К., 1996. — 216 с.

14. Эренбург И. Портреты современных поэтов. Источник: http://www.synnegoria.com/tsvetaeva/WIN/silverage/erenburg/pspbalmont.html

15. Юнг К. Г. Психология и поэтическое творчество / К. Г. Юнг под ред. Д.Л. Лахути. – М. 1995 – 157с.

16. Юнг К.Г. Психологические типы / Пер. с нем. Под общ. ред. В.В. Зеленского. – Мн.: ООО «Попурри», 1998 – 653 с.

Поразительно! Нет ни одного чувственного образа. Сплошь констатация фактов. Октябрь наступил, роща отряхает последние листы, ручей журчит, пруд застыл и т.д. Что-то кроется за всем этим, что заставляет чувствовать, переживать – «И чувства добрые я лирой пробуждал».

И вот что еще интересно. Только поэты – Квадраты писали о своей творческой лаборатории. Маяковский:

Поэзия — та же добыча радия.
В грамм добыча, в годы труды.
Изводишь единого слова ради
Тысячи тонн словесной руды.
Но как испепеляюще слов этих жжение
Рядом с тлением слова-сырца.
Эти слова приводят в движение
Тысячи лет миллионов сердца.

Как-то даже неудобно читать такие строки. А где же полет вдохновения? Где легкость необыкновенная? Оказывается, поэзия – это кропотливый труд. Оказывается, для создания сравнительно *обширного значения*» надо очень точно подбирать слова.

Анна Андреевна Ахматова выразилась еще интереснее.

Когда б вы знали, из какого сора
Растут стихи, не ведая стыда.
Как желтый одуванчик у забора,
Как лопухи и лебеда.
Сердитый окрик, дегтя запах свежий,
Таинственная плесень на стене...
И стих уже звучит, задорен, нежен.
На радость всем и мне.

Конечно же, Ахматова не имела в виду, что стихи, и правда, получаются из «мусора». Здесь показано, как *мысли*, зацепившись за какую-нибудь «пустяковинку» восприятия, крутятся, перескакивают с одного предмета на другой и додумываются до вечных строк.

Пушкин выразился немного по-другому:

И *мысли в голове волнуются в отваге*,
И рифмы легкие навстречу им бегут,
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
Минута - и стихи свободно потекут.

Стихи потекут свободно, когда в голове мысли заволнуются. А если посмотреть на рукописи Пушкина, все исчерканные в поисках точных слов, то более близким к истине окажется Маяковский.

Заключение. На основании проведенного анализа поэтического творчества известных поэтов, их биографических данных и воспоминаний современников прослеживается тесная взаимосвязь используемых поэтом словесных выразительных средств с психологическим типом автора.

Литература:

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Психогеометрия для менеджеров**.** «Знание» РСФСР, 1991 г.

2. Баталов А.: Рядом с Ахматовой. Воспоминания об Анне Ахматовой. - М.: Советский писатель, 1991. - С. 556-568

Исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур создало благоприятные предпосылки для внедрения принципов поликультурности и поликультурного образования, ставшего единственно важным способом создания в учебных заведениях благоприятной социально-психологической среды, в которой каждый учащийся, независимо от идентичности, имеет равные возможности для реализации своих потенциальных способностей в процессе обучения и воспитания.

Достижение высокой культуры межэтнических отношений, привитие уважительного отношения к культуре, обычаям, традициям всех народов, которые населяют Российскую Федерацию, должно стать приоритетным направлением учебно-воспитательной деятельности школы.

С целью реализации поликультурного образования в МБОУ «Почётненский учебно-воспитательный комплекс» Красноперекопского района Республики Крым проводится реализация следующих мероприятий:

- Проведение педагогических советов: «Модернизация поликультурной образовательной среды с целью повышения качества образования и воспитания», «Введение элементов поликультурного обучения и воспитания в учебно-воспитательный процесс»;
- Проведение заседания методического объединения классных руководителей «Поликультурное воспитание и методы сплочения учащихся»;
- Проведение родительских собраний «Ценность культуры межэтнических отношений для формирования гражданина правового государства»;
- Внедрение в практику работы педагогического коллектива принципов поликультурности через проведение открытых уроков, классных часов, недели толерантности, мероприятий в рамках предметных недель, конкурсов, выставок рисунков, кружковой работы, праздников «Ярмарка народных игр», «Крым наш многонациональный», «Созвездие национальностей», «Выпекание соловейчиков»;
- В 1-4 классах проводятся занятия по внеурочной деятельности по крымоведческому курсу «Культура добрососедства». Учебный курс «Культура добрососедства» является интегрированным: он систематизирует знания учащихся, уже полученные в ходе изучения ряда учебных предметов, и содержит новые сведения по краеведению, источниковедению, этнической истории региона, этнографии, аксиологии и конфликтологии, овладеть которыми учащиеся должны в ходе изучения курса. При разработке курса изучен и обобщен опыт педагогов Республики Крым, полученный в процессе организации и проведения «летних лагерей мира», круглых столов, семинаров, конференций по вопросам мультикультурного образования, толерантности и межэтнического взаимодействия. Главная цель курса – воспитание социально компетентных, критически мыслящих и толерантных личностей, сознательных граждан и патриотов своей родины, хорошо знакомых с родным краем, стремящихся и умеющих ответственно управлять его жизнедеятельностью, сохранять и приумножать его природный, экономический и культурный потенциал;
- в 4 классе введен учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Учебный курс ОРКСЭ является культурологическим и направлен на развитие у школьников 10-11 лет представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу

религиозных и светских традиций многонациональной культуры России, на понимание их значения в жизни современного общества, а также своей сопричастности к ним. Цель учебного курса ОРКСЭ **-** формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

- Проведение тренингов для учащихся, их родителей и педагогических работников;
- Оформление и пополнение экспонатами этнографических уголков.

Выводы. В современных условиях модернизации российского образования ФГОС как механизм социализации подрастающего поколения и реализации общественного договора с научно-педагогическим сообществом формирует российскую нацию, объединенную системой базовых национальных ценностей, идеалов и реальных приоритетов образования.

Республика Крым является полиэтническим и поликонфессиональным регионом. В этой связи особое значение приобретают всестороннее этническое просвещение и формирование навыков толерантного взаимодействия через сеть общеобразовательных заведений всех уровней. Этот путь является наиболее эффективным для предупреждения нетерпимости как этнической, языковой, так и религиозной.

Литература:

1 Барышева Т.Д. Модернизация российского образования: тренды и перспективы/ Т.Д. Барышева. — Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. — 362 с. ISBN 978-5-905292-28-6.

2 Галеева, Н. Управление профессиональным развитием педагогов в условиях введения ФГОС. Каких ошибок следует избегать администрации на этапе введения стандарта / Н. Галеева // Первое сентября: управление школой. — 2013. — № 4. — С. 23–30.

3 Корнилова, Л.В. Компетентности учителя начальной школы, обусловленные введением требований ФГОС НОО/Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - №3 (8). – 2011. - С. 131-136.

4 Крипова, Н.Е. Обновление содержания профессиональной деятельности учителя в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / Н.Е. Крипова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - № 14 (273). - 2012. - С. 142-146.

5 Чипышева, Л.Н. Совершенствование профессиональной компетентности учителя в условиях введения в действие ФГОС НОО / Л.Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - № 3 (8). – 2011. – С. 18–25.

Паровозные пели гудки,
Звезды смерти стояли над нами,
И безвинная корчилась Русь
Под кровавыми сапогами
И под шинами черных марусь.

Но в это перечисление столько вложено души, что вызывает мороз по коже.

Об Анне Ахматовой написано множество воспоминаний. Возьмем цитаты только некоторых из них. Вот что писал о первой встрече с Ахматовой Анатолий Найман: «Сама она была ошеломительно - скажу неловкое, но наиболее подходящее слово - грандиозна, неприступна, далека от всего, что рядом, от людей, от мира, безмолвна, неподвижна. Первое впечатление было, что она выше меня, потом оказалось, что одного со мной роста, может быть, чуть пониже. Держалась очень прямо, голову как бы несла, шла медленно и, даже двигаясь, была похожа на скульптуру, массивную, точно вылепленную - мгновениями казалось, высеченную, - классическую и как будто уже виденную как образец скульптуры» [9].

Наиболее известным живописным портретом Ахматовой является портрет, написанный художником Альтманом. Однако Алексей Баталов высказал интересную мысль: « Глубочайшая связь стихов Ахматовой с ее личностью, судьбой, со всем, что ее окружало, породила удивительный резонанс. Теперь, когда ее нет, но большинство сочинений стало известно публике, оказалось, что и без пояснения специалистов, а просто из стихотворений, статей, кусочков прозы Анны Андреевны люди легко и верно составляют ее портрет» [2].

Какая же тайна сокрыта в стихах мыслительного психологического типа? Можно предположить, что психологическое воздействие таких стихов сродни нейро-лингвистическому программированию, в котором введение человека в транс осуществляется при помощи специальных фраз, состоящих из вполне обычных слов. Например, вам говорят: «Все люди любопытны». Это настолько очевидно, что вы не можете не согласиться. Далее – «Вам было бы интересно узнать…». Слово «интересно» зацепляет вас по определению, и т.д.

Возможно, стихи Квадратов, которые умеют очень точно передавать свои переживания при помощи мысли, облеченной в словах, обладают этим свойством. Прав был А.А.Потебня, когда писал: «поэзия, рассматриваемая как деятельность, есть создание сравнительно *обширного значения* при помощи единичного словесного образа»[10].

И, конечно же, нам не обойдись без стихов Александра Сергеевича Пушкина. При анализе стихов авторов мыслительного типа обнаруживается, что стихи Пушкина относятся к этому же психологическому типу.

Октябрь уж наступил - уж роща отряхает
Последние листы с нагих своих ветвей;
Дохнул осенний хлад - дорога промерзает.
Журча, еще бежит за мельницу ручей,
Но пруд уже застыл; сосед мой поспешает
В отъезжие поля с охотою своей,
И страждут озими от бешеной забавы,
И будит лай собак уснувшие дубравы.

водорослей не хватало
И рыбы, жирной от стрекоз.
Ей
Не хватало быть волнистой,
Ей не хватало течь везде.
Ей жизни не хватало -
Чистой,

Дистиллированной
Воде!
(Леонид Мартынов)

Сборник, в котором были опубликованы эти стихи, называется «Мысль, вооруженная рифмами». В названии сборника заключен ответ на вопрос могут ли представители мыслительного типа быть поэтами, хотя они не используют в своем творчестве чувственных образов.

Вернемся к стихотворению и рассмотрим его подробнее. Что в нем? Продукт мыслительной деятельности автора - зарифмованное перечисление всего, чего, на его взгляд, не достает дистиллированной воде. Лишь в начале: «Вода *благоволила* литься» вызывает недоумение, но не чувственный образ. И мы обращаемся к словарю: «Глагол благоволить имеет два значения: 1) быть расположенным, относиться доброжелательно к кому-нибудь; 2) (устар.) оказывать милость, любезность». Все понятно – вода оказывает нам любезность тем, что она льется. Вызывает ли это странное стихотворение у нас ответное *чувство*? Безусловно, возникает мощное желание вырваться на природу к той настоящей живой воде со стрекозами, с водорослями, с ивами. А может быть это стихотворение не о воде, а о жизни?

Вот стихотворение молодой Анны Ахматовой.

Прозрачная ложится пелена
На свежий дерн и незаметно тает.
Жестокая, студеная весна
Налившиеся почки убивает.
И ранней смерти так ужасен вид,
Что не могу на божий мир глядеть я.
Во мне печаль, которой царь Давид
По-царски одарил тысячилетья
(Анна Ахматова, 1916)

Что мы видим в этом стихотворении? В первом четверостишии изложение фактического материала о ранней весне. Ничего необычного. Мы все это наблюдали. И вдруг мысль о бренности, о смерти и временной проскок к царю Давиду! Впечатляет.

Даже в самой прочувствованной поэме Анны Ахматовой «Реквием» ничего нет, кроме констатации фактов и событий.

Это было, когда улыбался
Только мертвый, спокойствию рад.
И ненужным привеском качался
Возле тюрем своих Ленинград.
И когда, обезумев от муки,
Шли уже осужденных полки,
И короткую песню разлуки

Педагогика

УДК 37.036-053.5

старший препреподаватель кафедры начального образования
Джафарова Оксана Сергеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыты особенности методики внедрения педагогических условий активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности. Определены этапы реализации педагогических условий и практические примеры применения методов и приемов для стимулирования творческого самовыражения младших школьников.

Ключевые слова: творческое самовыражение, педагогические условия активизации, особенности методики активизации творческого самовыражения.

Annotation. The article deals with the implementation of particular techniques of pedagogical conditions of intensification of creative self-expression of the primary school pupils of sanatorium boarding schools in the process of artistic activity. The stages of the implementation of the pedagogical conditions and practical examples of the application of methods and techniques to encourage creative expression of the primary school pupils are defined.

Keywords: creative expression, pedagogical conditions of activation, particularly activation techniques of creative expression.

Введение. Развитие гуманистических идей способствовало появлению личностно-ориентированной стратегии образования, в которой ребенок рассматривается как субъект развития и воспитания. Передача материальных и духовных ценностей молодому поколению не происходит прямо, они осваиваются духовными усилиями самой личности, в том числе и в процессе творческой деятельности и ее творческого самовыражения.

Проблемами творческого самовыражения занимались С.Брикунова, И.Надольский, А.Ребер, И.Шкуратова, Ю.Грибов, А.Бойко, Е.Кононко, К.Абульханова-Славская и другие [1, 2, 3, 4]. Активно разрабатываются и методические проблемы художественного творчества – В.Кузин, Н.Сакулина, Т.Комарова, Н.Костерин, Г.Григорьева и др. [5, 6]. Художественное образование учащихся школ-интернатов различных типов освещали И.Акопянц, О.Бернацкая, М.Котовщикова, Н.Шерри и др. [7, 8]. Однако, методики активизации творческого самовыражения учащихся начального звена школ-интернатов в научно-методической литературе так и не предложено.

Формулировка цели статьи. Целью является раскрыть особенности методики внедрения педагогических условий активизации творческого самовыражения младших школьников в процессе художественной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Под творческим самовыражением учеников начальных классов мы понимаем непрерывное индивидуально-личностное самоизменение личности как раскрытие своего образа-Я (представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств) с целью заявить о себе.

Анализ теоретического опыта и практики санаторных школ-интернатов по организации работы по активизации творческого самовыражения в процессе художественной деятельности позволило выделить и обосновать следующие педагогические условия, применение которых в практику начальной школы предположительно предоставляет новые возможности для активизации творческого самовыражения и повышает качественный уровень самовыражения младших школьников в художественной деятельности: технология активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов художественными средствами через познание законов природы; знакомство учеников начальных классов санаторных школ-интернатов с изобразительным искусством региона; расширение возможностей творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе использования нетрадиционных художественных техник; амплификация художественного опыта учеников начальных классов в процессе кружковой работы по авторской программе «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками».

Методика активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности – это система методов и приемов реализации разработанных педагогических условий, позволяющих целесообразно активизировать и осуществлять последовательное стимулирование и побуждение ребенка к творческому самовыражению в различных видах художественной деятельности на всех этапах формирующего эксперимента.

Рассмотрим методику активизации творческого самовыражения воспитанников санаторных школ-интернатов и ее особенности.

Суть методики активизации творческого самовыражения заключалась в комплексной и поэтапной системе побуждения к творческому индивидуальному самовыражению воспитанников через общение с окружающим миром – природой, людьми, произведениями искусства, обогащение опыта художественной деятельности путем изучения разнообразных художественных техник, в том числе нетрадиционных, в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов.

По мнению Л.Ермолаевой-Томиной, творческий процесс имеет три фазы: пусковую, поисковую и исполнительскую. Пусковая фаза характеризуется умением самостоятельно видеть и ставить проблему. В этой фазе развиваются познавательные процессы, эмоциональная и рациональная способность к взаимодействию с миром, потребность в творческой деятельности. Поисковая фаза заключается в поиске средств для осуществления и кончается их нахождением. В процессе исполнительской фазы происходит реализация задуманного в действиях, контроль промежуточных результатов, критическая оценка продукта [9]. Поэтому в нашей методике, которая носит побудительный и стимулирующий характер, каждый этап имел свои четко обозначенные цели и набор методов, воздействующих на учеников, что позволяло прогнозировать линию развития каждого школьника и корректировать ее.

Возникает вопрос об особенностях поэтического творчества мыслительного типа по Юнгу или психогеометрического Квадрата.

Согласно Юнгу, экстравертный мыслительный тип - человек, который, имеет стремление ставить всю совокупность своих жизненных проявлений в зависимость от интеллектуальных выводов, в конечном счете, ориентирующихся всегда по объективно данному, — или по объективным фактам, или по общезначимым идеям. Человек такого типа придает решающую силу объективной действительности, или, соответственно, ее объективно ориентированной интеллектуальной формуле, — и, притом, не только по отношению к самому себе, но и по отношению к окружающей среде. [13]

Посмотрим, как выглядит Квадрат в психогеометрии С. Деллингер [1]. Психологические свойства: Организованный, но педант, дотошный, эрудированный, внимателен к деталям, рациональный, благоразумный, но излишне осторожный, аналитичный. Пристрастие к письменной речи. По-видимому, это можно объяснить любовью Квадрата ко всему ощутимому, осязаемому, реальному. Выраженные устно мысли кажутся Квадрату слишком неуловимыми, эфемерными. Поэтому Квадраты любят записывать все сами и получать информацию от других в письменной форме.

Телосложение – правильное. Общей тенденцией в оформлении внешности Квадратов — и мужчин, и женщин — является не акцентирование своей индивидуальности, неповторимости, а скорее, наоборот, подчеркивание своей принадлежности к определенной группе — профессиональной, социальной, возрастной и т. д.

Речь. Организованность, логичность, последовательность мышления Квадратов отражается и в их речи. Квадраты могут ясно излагать свои идеи. Однако они почти никогда не бывают хорошими ораторами, способными увлечь аудиторию. Аналитичность мышления и пристрастие к деталям затрудняет понимание речи Квадрата, а пристрастие к фактам и эмоциональная сухость и холодность делают ее неяркой, монотонной.

На основании изложенного складывается впечатление, что представители этого психологического типа чрезвычайно далеки от поэтического творчества. Им гораздо ближе научные труды или, в крайнем случае – инструкции по технике безопасности.

Однако это утверждение требует тщательной проверки. Вот, например, такое стихотворение.

Вода
Благоволила
Литься!
Она
Блистала
Столь чиста,
Что - ни напиться,
Ни умыться,
И это было неспроста.
Ей
Не хватало
Ивы, тала
И горечи цветущих лоз.
Ей

красной, как огонь, бородкой. Глубоко сидящие в орбитах почти безбровые его карие глаза, тоскливо глядя, кротко и недоверчиво: они могут глядеть и мстительно, выдавая что-то беспомощное в самом Бальмонте. И оттого-то весь его облик двоится. Надменность и бессилие, величие и вялость, дерзновение, испуг - всё это чередуется в нём, и какая тонкая прихотливая гамма проходит на его истощённом лице, бледном, с широко раздувшимися ноздрями! И как это лицо может казаться незначительным! И какую неуловимую грацию порой излучает это лицо!» [3, с. 7].

«Слегка рыжеватый, с живыми быстрыми глазами, высоко поднятой головой, высокие прямые воротнички, …бородка клинышком, вид боевой. (Портрет Серова отлично его передаёт.) Нечто задорное, готовое всегда вскипеть, ответить резкостью или восторженно. Если с птицами сравнивать, то это великолепный шантеклер, приветствующий день, свет, жизнь…», — таким запомнил Бальмонта Борис Зайцев [5].

Илья Эренбург вспоминал, что читал свои стихи Бальмонт голосом «вдохновенным и высокомерным», как «шаман, знающий, что его слова имеют силу если не над злым духом, то над бедными кочевниками». Поэт, по его словам, говорил на всех языках с акцентом — не с русским, а с бальмонтовским, своеобразно произнося звук «н» — «не то по-французски, не то по-польски». Говоря о впечатлении, которое Бальмонт производил уже в 1930-х годах, Эренбург писал, что на улице того можно было принять «…за испанского анархиста или просто за обманувшего бдительность сторожей сумасшедшего» [14].

Когда луна сверкнет во мгле ночной
Своим серпом, блистательным и нежным,
Моя душа стремится в мир иной,
Пленяясь всем далеким, всем безбрежным.
К лесам, к горам, к вершинам белоснежным
Я мчусь в мечтах; как будто дух больной,
Я бодрствую над миром безмятежным,
И сладко плачу, и дышу - луной.
Впиваю это бледное сиянье,
Как эльф, качаюсь в сетке из лучей,
Я слушаю, как говорит молчанье.
Людей родных мне далеко страданье,
Чужда мне вся земля с борьбой своей,
Я - облачко, я - ветерка дыханье.
(Константин Бальмонт)

Поразительно точный автопортрет внутреннего состояния Зигзага – интровертного интуитива.

Настало время предварительно обобщить то, что было показано выше. Содержание нашего сознания включает в себя чувственные и умственные образы. Во всех представленных выше стихотворениях авторы используют чувственные образы. Можно видеть яркие зрительные образы в стихах Максимилиана Волошина, передачу внутренних ощущений в стихах Бернса, Цветаевой, Бальмонта через чувственные образы, что является закономерным, поскольку поэты в своем творчестве использовали свою главную психическую функцию – ощущение, чувство и интуицию.

В процессе работы были выделены следующие особенности методики активизации творческого самовыражения учеников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности:

- возможность внедрения методики непосредственно в учебно-воспитательный процесс санаторных школ-интернатов – в урочной и внеурочной работе, что позволяло ученикам системно и непрерывно находиться в «поле художественного творчества»;
- разработанные методы и приемы учитывали возрастную специфику младшего школьного возраста – детей 7-10 лет;
- использованные методы и приемы развивали творчество учеников, а так же оказывали стимулирующее воздействие на познавательные интересы, развивали индивидуальные, общеэстетические качества личности, всесторонне развивали ее;
- методика влияла на развитие всех структурных составляющих творческого самовыражения ученика – мотивационной, когнитивной, эмоционально-ценностной, деятельностно-результативной и коммуникативной;
- побуждающий характер данной методики позволял максимально раскрыть свои творческие способности и качества (художественные, актерские, исследовательские, гибкость и оригинальность мышления, творческое воображение, эмоциональность и др.) каждому ученику и активно их проявлять в разнообразной деятельности;
- предложенная методика представляет систему методов, которая последовательно сопровождает ребенка, дает импульс вначале процесса активизации творческого самовыражения и поддерживающий характер методики в процессе творческого самовыражения;
- предложенные методы, особенно на начальном этапе развития творческого самовыражения, предоставляет возможность не только овладеть приемам художественной деятельности, но и максимальные возможности для экспериментирования и свободного творчества с различными художественными материалами и инструментами, что позволяет превратить творческое самовыражение в максимально привлекательный процесс для учеников 6-10 лет и выработать устойчивую потребность выражать себя подобными средствами;
- данная методика предлагает различные методы (задания, этюды, упражнения, свободное творчество, восприятие художественных произведений и т.д.) и формы работы (индивидуальные, групповые, коллективные);
- результаты творческого самовыражения не зависят от начального уровня художественной подготовки учащихся, поскольку оцениваются не знания учеников, а принимаются во внимание их желание проявить себя художественными средствами, интерес к художественной деятельности, к творческим заданиям, экспериментирование с приемами, техниками и т.д.;
- методика предусматривала вовлечение школьников в различные виды художественной деятельности – обсуждение и анализ художественных образов, восприятие репродукций картин, создание художественных образов разными материалами и техниками, а также участие их в театрализации, слушание и воспроизведение художественного слова, поэзии и т.д.;
- методика способствовала конструктивному, диалоговому и творческому межличностному общению в творческих группах, коллективе, что

положительно влияло на результаты индивидуального и коллективного творчества;

- методика требовала от педагога-экспериментатора значительной подготовительной работы - создание условий для художественного творчества (подготовки материалов, инструментов, выбор природных объектов, подготовка дидактического материала – репродукций, видеоряда, литературных и музыкальных фрагментов, фотографий и др.), знания методики и применения приемов эмоциональной поддержки школьников (словесные – похвала, подбадривание, одобрение, доверие и др.; невербальные – мимические, жестовые, прямые сенсорные или телесные контакты).

Формирующий эксперимент состоял из трех этапов: подражательно-пробующего, познавательно-поискового, креативно-презентативного. Каждый этап имел свои общие и конкретные цели, характеризовался своими методами, приемами и формами работы, которые использовались в учебно-воспитательном процессе санаторной школы-интерната. Рассмотрим детальнее содержание работы на каждом этапе.

В ходе подражательно-пробующего этапа педагог направлял свои усилия на формирование у младших школьников главной потребности в творческом выражении себя в художественной деятельности в поставленных учебных задачах на уроках, во внеклассной работе и в свободном творчестве, стимулирования интереса и желания высказывать свое мнение в процессе восприятия и обсуждения природных объектов, художественных образов (в художественных произведениях, в своих работах и работах других), переживания явлений и событий окружающей действительности, видения их с позиций эстетических категорий (прекрасного, гармоничного, совершенного и т.д.), а также привлечения учеников к сотворчеству с одноклассниками и взрослыми в разнообразной художественной деятельности.

Во время внеурочной работы, задействуя такие формы работы как прогулки на свежем воздухе, экскурсии со школьниками (которые в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов являются обязательными режимными моментами), педагог реализовывал первые этапы технологии стимулирования творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов художественными средствами и предлагал в познании законов природы ученикам созерцать природу, прививал любовь к ее объектам. Для этого он акцентировал внимание, например, на деталях (красивый выступ скалы, живописный изгиб ручья и т.д.), предлагал понаблюдать как изменяется один и тот же природный пейзаж в разное время суток (как изменяются краски, очертания деревьев и т.д.). Далее педагог стимулировал учеников короткими словесными комментариями обращать внимание на те или иные явления природы, и просил понаблюдать за ними в тишине, услышать их звуки с закрытыми глазами, например, звуки ручья или моря (метод наблюдения, восприятия звуков), охарактеризовать объект, подобрать прилагательные или другие части речи (описание природного объекта), которые бы характеризовали их красоту, особенности формы, цвета и т.д. Таким образом, учитель показывал ученикам, что в природе каждый объект достойный внимания, - важно лишь замечать особенности, которые делают их неповторимыми, красивыми. Живое общение с природой продолжалось исследовательской работой в малых группах (для активного и продуктивного взаимодействия между учениками, путем зрительных и

физической реальностью, интуиция ориентирована на реальность психическую. В экстравертной установке субъективный фактор вытеснен, но у интраверта он является решающим. Когда такой способ функционирования оказывается доминирующим, мы имеем интровертный интуитивный тип» [13].

Интровертная интуиция направлена на содержания бессознательного. Хотя она и может стимулироваться внешними объектами, пишет Юнг, «но сама по себе совершенно не озабочена внешними возможностями, а фокусируется на том, что было вызвано внешним внутри субъекта».

Юнговский интуитив в психогеометрии соответствует Зигзагу. Ему свойственна образность, интуитивность, интегративность, мозаичность. Строгая, последовательная дедукция — это не его стиль. Мысль Зигзага делает отчаянные прыжки от одного объекта к другому. «Правополушарное» мышление не фиксируется на деталях; поэтому оно, упрощая в чем-то картину мира, позволяет строить целостные, гармоничные концепции и образы, видеть красоту. Зигзаги обычно имеют развитое эстетическое чувство [1].

В отличие от Кругов Зигзаги вовсе не заинтересованы в консенсусе и добиваются синтеза не путем уступок, а наоборот — заострением конфликта идей и построением новой концепции, в которой этот конфликт получает свое разрешение, «снимается». Причем, используя свое природное остроумие, они могут быть весьма язвительными. Поведение Зигзага парадоксально. Парадоксальность его мыслей и, особенно формы их выражения заставляют многих считать Зигзага инакомыслящим.

Этот психологический тип находит свое проявление и во внешнем виде. Точнее, Зигзаги, вообще, не придают значения своему внешнему виду просто потому, что реальные, осязаемые вещи представляют для них гораздо меньший интерес, чем идеи. В одежде и внешнем виде большинства Зигзагов есть одна общая особенность: небрежность и неряшливость. Несвежая рубашка и мятый галстук, месяцами не глаженые брюки, нечищеная обувь, оторванные пуговицы, и т. д. Волосы Зигзага могут быть растрепаны, в парикмахерской он появляется от случая к случаю. Зигзаг может прийти на работу небритым. Пренебрежение к одежде и внешности особенно заметно в период вынашивания очередной новой идеи. Тем не менее, манеры поведения, выражение лица и особенно глаз легко позволяют отличить неряху-Зигзага от опустившегося человека [1].

А теперь посмотрим, каким был и казался своим современникам Константин Бальмонт.

Андрей Белый характеризовал Бальмонта как необычайно одинокого, оторванного от реального мира и беззащитного человека, а причину бед видел в свойствах мятущейся и непостоянной, но при этом необычайно щедрой натуры: «Он не сумел соединить в себе все те богатства, которыми наградила его природа. Он — вечный мот душевных сокровищ… Получит — и промотает, получит и промотает. Он отдаёт их нам. Проливает на нас свой творческий кубок. Но сам он не вкушает от своего творчества» [3,с. 10]

А. Белый оставил и выразительное описание внешности Бальмонта: «*Лёгкая, чуть прихрамывающая походка точно бросает Бальмонта вперёд, в пространство. Вернее, точно из пространства попадает Бальмонт на землю - в салон, на улицу. И порыв переламывается в нём, и он, поняв, что не туда попал, церемонно сдерживается, надевает пенсне и надменно (вернее, испуганно) озирается по сторонам, поднимает сухие губы, обрамлённые*

В интровертной установке ощущение изначально основано на субъективном компоненте восприятия. Хотя сама его природа делает его зависимым от объективных стимулов, ощущаемый объект стоит на втором плане по отношению к ощущающему субъекту.

«В то время как экстравертный ощущающий тип определен интенсивностью воздействия со стороны объекта, интровертный представлен интенсивностью субъективного ощущения, вызванного объективным раздражением» [13].

Воспользуемся описанием Марины Цветаевой в воспоминаниях Э. Миндлина: «В силуэте, рисованном Кругликовой, — всё, даже отложной белый воротничок на широкой «цыганской» блузе, и короткие волнистые волосы, и девическое выражение округлого лица,— всё напоминает мне Марину Цветаеву такой, какой я встретил ее весной 1921 года в Москве» [7, с. 42]. «Цветаева ходила в широких, почти цыганских юбках, в свободной блузе с белым отложным воротничком. Разве только в своей комнате-келейке с окошком во двор, наедине с собой, сама себе скажет без слов, каково ей. И кроме нее самой, ни одна душа не услышит, в чем призналась себе Марина. Закроется у себя — и словно нет ее ни дома, ни на планете. Вся в себе» [7, с. 50].

Сопоставим это с описанием Круга в психогеометрии. Естественно, что «круглые» женщины более склонны к фантазиям и причудам в оформлении внешности, чем мужчины. Однако и у них в одежде доминируют темы непреднамеренности, случайности, простоты и удобства. Они, как и Круги-мужчины, терпеть не могут изысканно одеваться. Делового стиля женщины-Круги не придерживаются. Чаще всего, это одежда свободного покроя из материала, приятного для кожи: легкой шерсти, джерси, ангоры, хлопка и т.д. «Круглые» женщины любят носить широкие, свободные, (со складками) юбки и блузки, с бантами и воланчиками, что придает им «пышный» вид [1].

Исходя из анализа поэтического творчества и биографического описания современника, можно с большой вероятностью предположить, что Марина Цветаева является представителем ощущающего типа по К. Юнгу и Кругом по С. Деллингер.

Подвергнем психологическому анализу еще одно стихотворение, не похожее на приведенные выше.

Я возглас боли, я крик тоски.
Я камень, павший на дно реки.
Я тайный стебель подводных трав.
Я бледный облик речных купав.
Я легкий призрак меж двух миров.
Я сказка взоров. Я взгляд без слов.
Я знак заветный, - и лишь со мной
Ты скажешь сердцем: «Есть мир иной».
(Константин Бальмонт)

В этом стихотворении автор также передает свои ощущения, которые направлены не во внешний мир, а вовнутрь себя. Но если у Цветаевой ощущения базируются на объективной реальности, то у Бальмонта ощущения очень далеки от реальности. Они в высшей степени фантастичны. Какому психологическому типу свойственны такие ощущения?

Обратимся к Дарелу Шарпу. «Интуиция, – пишет он – как и ощущение есть иррациональная функция восприятия. Там, где ощущение мотивировано

тактильных ощущений от изучаемых природных материалов), которую организовывал учитель: младшим школьникам по группам было предложено рассмотреть разные экземпляры, указать цвет, особенности формы, найти аналогии, определить настроение: одни изучали листья, другие - цветы, камни, кроны деревьев и т.д. После сбора информации каждая группа рассказывала о своем изучаемом природном материале другим группам воспитанников. Данная работа была подготовительной частью к эвристической беседе (которую организовывал учитель-экспериментатор на уроке или в кружковой работе), где при помощи вопросов учитель направлял внимание уже на выявление особенностей объекта наблюдения и подводил ребенка к самостоятельному выводу о закономерности в природных явлениях. В ходе беседы ученики наблюдали, анализировали, выделяли особенности объектов, приводили примеры из собственного опыта и таким образом, «открывали» закон природы самостоятельно в собственном познании. Опишем этот процесс на примере познания понятия «симметрия». Так, наблюдая за бабочками во время прогулок, благодаря своим наблюдениям ученики сделали выводы о разнообразии форм, цветов, узоров этих насекомых, которые располагаются на крылышках определенным образом от основания (тела) бабочки. Затем школьникам на уроке музыки предлагалось изобразить под музыку (П.И.Чайковский «Вальс цветов», «Танец снежных хлопьев») движения бабочки, чтобы понять насколько плавны, красивы ее движения (пластическая импровизация). Были включены следующие вопросы: 1) одинаковы ли крылышки у одной бабочки? 2) в чем они сходны, а в чем отличаются? Так ученики самостоятельно пришли к выводу, что форма, цвет и узор крыльев бабочки одинаковы, но все представлено в зеркальном отражении. После этого учитель вводит понятие ось симметрии – у бабочки осью является ее тельце, относительно которого и «копируется» узор на одном и втором крылышке. Далее педагог просил учеников назвать другие примеры симметрии в природе или в повседневной жизни школьников, с которыми они встречаются. Младшие школьники назвали листья, цветы, фигура и лицо человека.

Чтобы способствовать творческому самовыражению, учитель организовал просмотр репродукций картин крымских художников, которые изобразили бабочек на своих полотнах (Виктор Гребенников, «Опушка букового леса на крымском горном склоне. Бабочки-бархатницы», «Бабочки нашего двора»; Алина Осеева, «Бабочки» и др.). Анализ художественных образов, организованный педагогом, еще раз помог ученикам наслаждаться красотой, изяществом формы и цвета данных насекомых и способствовал выполнению ими творческого задания: в технике кляксография создать свою, неповторимую бабочку (дорисовать детали предлагалось фломастерами, ручкой или карандашами). Важно, что применяемая учениками техника помогала закрепить знания, которые они практически самостоятельно постигли в процессе умело организованных фор и методов работы педагога.

Задачами познавательно-поискового этапа является дальнейшее последовательное применение методов и форм педагогом-экспериментатором, которые приводят к развитию активированности воспитанников, что проявлется в художественной деятельности в следующем: ученики постепенно приобретают умения управлять своими знаниями об основних понятиях, средствах художественной выразительности соответственно возрасту, проявляют их в интерпретировании и создании художественных образов, в

процессе творческого самовыражения активно используют художественные техники, в том числе нетрадиционные, добиваются создания выразительного образа. Также прогнозируемым результатом применения технологии творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности являлось использование техник в ситуациях (неблагоприятных для учеников - когда они рассержены, расстроены, в конфликтах и т.д. или наоборот, при хорошем настроении, положительных эмоциях) для самовыражения и умения их применять с целью поддержания позитивного взаимодействия с окружающими людьми в процессе сотворчества.

Педагог последовательно использовал в учебной и внеурочной работе технологию творческого самовыражения младших школьников в процессе художественной деятельности и после ознакомления учеников с этапом наблюдений за законами природы для реализации первого педагогического условия им было предложено проанализировать художественные произведения и найти определенные аналогии. Так, при использовании стилизации и ритма как средств создания орнаментов, после наблюдений во время прогулок учениками законов ритма в природе: приливы и отливы, смену дня и ночи, частое и редкое расположение деревьев, листьев на дереве, цветов в природе и др., затем были предложены орнаментальные композиции народных мастеров: М.Чурлу и крымскотатарские орнаменты. Процесс анализа стимулировался вопросами на сравнение: найди одинаковые элементы и части, сравни в разных орнаментах расположение повторяющихся элементов или узоров, сравни орнаменты и найди одинаковые элементы. Таким образом, младшие школьники приходили к понятию определения ритма и его особенностей – ритм – это повторение, чередование отдельных элементов, которые выражают настроение в художественном произведении, влияют на наши чувства. Так учащиеся предложили следующие характеристики ритмических узоров: ускоряющийся и замедляющийся, бурный и спокойный, прерывистый и непрерывный. Изучая понятие ритма в орнаментальных композициях, педагоги ученикам контрольных групп не раскрывали в полной мере возможности в влиянии его особенностей на настроение человека.

На данном этапе на уроках и кружковой работе больше уделялось внимание выполнению школьниками практических творческих заданий на основе полученных наблюдений и знаний. При изучении законов оптики, наблюдения существующих цветов в природе и закономерностей их проявлений, после наблюдений за теплыми и холодными цветами в природе, близкими и дальними объектами, изменения их размеров, педагог подводил к таким понятиям как классификация цветов, законы воздушной и линейной перспективы. Младшие школьники наблюдали и делали выводы о том, почему морская вода ближе к берегу кажется более зеленой? (синяя вода и желтый песок кажутся зеленого цвета). Все дальние предметы более холодные по цвету и меньше по размеру – так они и изображаются. В природе нет предметов имеющих один цвет, каждый предмет имеет много оттенков, которые меняются в зависимости от времени суток, освещенности, времени года, погодных условий и др.

Значительно обогащали учеников работы крымских художников и мастеров. Младшие школьники воспринимали и анализировали подобранные педагогом работы, которые имели практически одинаковое название, которые ученикам не сообщались: И.Айвазовский «Черное море», В.Конев «Черное

Интерес представляют воспоминания о Бернсе его младшего современника Вальтера Скотта: «Я увидел его у известного ученого, где собралось много знаменитостей… Разумеется, мы, молодежь, молча смотрели и слушали. Особенно меня тогда поразило то впечатление, которое на Бернса произвела гравюра Бенбери, где был изображен мертвый солдат на снегу и рядом с ним – с одной стороны – его несчастный пес, с другой – его вдова с ребенком на руках. Под гравюрой были написаны стихи, кончавшиеся так:

«Дитя несчастия, крещенное в слезах…»

…Бернс спросил, чьи это стихи, и случайно никто, кроме меня, не вспомнил, что это строки из полузабытой поэмы Ленгхорна под малообещающим заглавием «Мировой судья». Я шепнул это одному из знакомых, и он тотчас передал мои слова Бернсу, наградившему меня взглядом и словами, которые хотя и выражали простую вежливость, но и тогда доставили мне чрезвычайную радость и теперь вспоминаются с удовольствием.

Человек он был крепкий, широкоплечий, держался просто, но без неуклюжести. Это достоинство и простота особенно выигрывали еще и потому, что все знали о его необыкновенном даровании…

…Если бы мне не было известно, кто он такой, я бы принял его за очень умного фермера старой шотландской закваски, настоящего «доброго хозяина», который сам ходит за плугом. Во всем его облике чувствовался большой ум и проницательность, и только глаза выдавали его поэтическую натуру и темперамент. Большие и тёмные, они горели (я говорю «горели» в самом буквальном смысле слова), когда он говорил о чем-нибудь с чувством и увлечением. Никогда в жизни я больше не видел таких глаз…» [Цит. по 11]

Однако некий доктор Керри, человек строгих правил, создал жизнеописание Бернса, по-своему истолковав многие факты, изобразив поэта повесой и пьяницей, что, в общем, бывает свойственно представителям Кругов.

А вот еще стихи, которые с некоторых пор стали общеизвестными:

Мне нравится, что вы больны не мной,
Мне нравится, что я больна не вами,
Что никогда тяжелый шар земной
Не уплывет под нашими ногами.

Мне нравится, что можно быть смешной -
Распущенной - и не играть словами,
И не краснеть удушливой волной,
Слегка соприкоснувшись рукавами.
(Марина Цветаева)

Проанализируем те слова (образы), которые Марина Цветаева использует в этом стихотворении. «Мне нравится» - внутреннее субъективное отношение к происходящему (нравится – не нравится), «больна не вами» - внутреннее кинестетическое ощущение, «*тяжелый* шар земной» - тяжесть объекта это ощущение, «Не уплывет под нашими ногами» - ощущение, когда «земля уходит из-под ног», и наконец, «И не краснеть удушливой волной, слегка соприкоснувшись рукавами» Так мог написать только истинный Круг, ощущающий эту удушливую волну. Исходя из анализа, перед нами интровертный ощущающий тип.

Об этой девушке босой
Я позабыть никак не мог.
Казалось, камни мостовой
Терзают кожу нежных ног.
(Роберт Бернс. Перевод С. Маршака)

У читателя возникает ощущение, что камни мостовой терзают не только босые ноги бедной девушки, но и самую душу автора. Все стихотворение, отрывок из которого представлен, является собранием чувственных образов. Отсюда следует, что ведущая репрезентативная система у данного автора кинестетическая, характерная для «ощущающего» типа по К. Юнгу.

А к какому еще психологическому типу можно отнести автора, который так назвал свои стихи: «Ода к зубной боли», «Полевой мыши, гнездо которой разорено моим плугом», «О подбитом зайце, проковылявшем мимо меня», «Горной маргаритке, которую я примял своим плугом»?

В данном случае перед нами по классификации К. Юнга экстравертный ощущающий тип. «Данный тип выискивает те объекты, и людей, и ситуации, — которые возбуждают самые сильные ощущения. Поскольку объекты вызывают ощущения, они считаются значимыми и, насколько это вообще возможно при посредстве ощущения, всецело воспринимаются в сознании, независимо от того, подходящи они с точки зрения разумного суждения, или нет. Единственным критерием их ценности является та сила ощущения, которая обусловлена их объективными свойствами. Вследствие этого все объективные процессы вступают в сознание, поскольку они вообще вызывают ощущения» [13].

Все изложенное характерно и для психогеометрической фигуры Круга. Обратимся к описанию [1]. Геометрически круг — это мифологический символ гармонии. Тот, кто уверенно выбирает круг в качестве своей основной формы, искренне заинтересован, прежде всего, в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для Круга — люди, их благополучие. Круг — самый доброжелательный из пяти форм.

Круги — самые лучшие коммуникаторы среди пяти форм, прежде всего потому, что они лучшие слушатели. *Они обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией — способностью сопереживать, сочувствовать, эмоционально отзываться на переживание другого человека. Круг ощущает чужую радость и чувствует чужую боль как свою собственную* (см. стихотворение). Однако в одном отношении Круги проявляют завидную твердость. Если дело касается вопросов морали или нарушения справедливости, Круг становится страстным защитником людей.

Внешний вид. Мужчины. Акцент в оформлении внешности делается на простоте и удобстве. Им чужда нарочитость; скорее, наоборот, в их внешнем облике и проведении проглядывают непреднамеренность, случайность и даже небрежность.

Обычно, они не заботятся о том, чтобы произвести впечатление на окружающих, хотя, когда им необходимо «подстроится» под окружение, они могут целенаправленно придавать себе требуемый облик. Мужчины везде, где это возможно, избегают строгой, официальной одежды.

Можно видеть, что главное свойство Круга – эмпатия, способность сопереживать, сочувствовать, эмоционально отзываться на переживание другого человека – проявляется в творчестве Р.Бернса.

море», Н.Осипенко «Черное море», М.Новикова «Черное море», Т.Шевченко «Айвазовское море». В задание 3-классникам входило: рассмотреть, высказать свои впечатления от художественных работ в малых группах: каждой группе была предложена одна репродукция, необходимо было за 5 минут подобрать как можно больше названий картины. В зависимости от характера изображения, ученики придумывали свое название картины. Так появились названия: «Игривое море», «Море хохочет», «Задумалось море», «Море волнуется», «Строгое море». Каждая картина у учеников вызывала определенную эмоцию, поэтому учитель предлагал сгруппировать названия и сами работы согласно эмоциональному тону, который возникал в результате восприятия картин. В процессе анализа художественных работ младших школьников стимулировали вопросы педагога: как художнику удалось изобразить данное состояние моря на картине, какую цветовую гамму он выбрал, какие средства выразительности он применил и др.

В результате подобных заданий ученики приходили к пониманию того, что ценность художественных средств заключается в их особенных возможностях – с их помощью, зная определенные правила их использования, можно выразить свое внутреннее состояние, донести до других людей содержание, свои мысли и чувства, которые становятся понятными другим. Восприятие, беседы дополнялись практическими заданиями – этюдами: быстро создать, используя выразительные особенности линии, точки или определенной цветовой гаммы настроение персонажей сказки, песни, свое собственное. Обсуждение проходило в парах, мини-группах, в ходе которого один участник демонстрировал свой этюд, а другой (другие) отгадывали настроение, эмоцию и аргументировали свою мысль.

Третий, креативно-презентативный этап формирующего эксперимента характеризовался развитием потребности в самостоятельном и «свободном творчестве», склонности к преобразованию, комбинированию и созданию новых художественных техник, индивидуального «почерка» детской продукции, потребности в продуктивном обсуждении результатов своей творческой художественной деятельности среди других, умения применять художественные средства с целью позитивного влияния на свое эмоциональное состояние и состояние других.

Для усвоения основных понятий изобразительного искусства на уроках и кружковых занятиях младшие школьники выполняли практическую художественную работу. В конце занятий ученики должны были презентовать свою работу. Формы презентации были разнообразные: рассказать о художественном образе, спеть песенку, «оживить» образ, поиграть в игру и др. Младшие школьники учились задавать вопросы, слушать мнения других, предлагали способы совершенствования художественной работы и презентации ее. Роль учителя на данном этапе заключалась в художественно-психологической поддержке учеников. Так, например, при презентации своей работы медузы Игорь Д. предложил всем одноклассникам поиграть в игру «Море волнуется раз…фигуру медузы замри», что свидетельствует об ориентации ученика на положительное взаимодействие с окружающими. Учитель также принимал участие в игре, поддерживая демократический стиль общения. Чаще младшие школьники рассказывали о своих работах от имени героев, освещая свои личные проблемы и события. Оля Г. презентуя свою работу «Лягушка», прослушав легенду о непослушной дочери, рассказала от

имени героини как она уходила в город за пределы интерната без разрешения воспитателей.

Для стимулирования экспериментирования с художественными материалами и комбинирования нетрадиционных художественных техник ученикам в уроки изобразительного искусства и внеклассные мероприятия были включены исследовательские приемы (анализ, синтез, сравнение, аналогии и др.). Например, выделите положительные и отрицательные качества предложенного материала (бумага, пластилин, краски, природные материалы, воск и др.) и на основе поиска противоречий предложите художественную технику.

Выводы. Таким образом, данная система работы, с учетом выделенных особенностей повышала эффективность внедрения педагогических условий активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

Литература:

1. Брикунова, С. С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Брикунова Светлана Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 169 с.

2. Шкуратова, И. П. Самовыражение личности в общении / И. П. Шкуратова // Психология личности. Учебн. пособие. – М.: ЭКСМО, 2007. – С.241–265.

3. Грибов, Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей [Электронный ресурс] / Ю. А. Грибов // Вопросы психологии. – Режим доступа: www.voppsy.ru/issues/1989/892/892057.htm

4. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

5. Кузин, В.С. Кубышкин, Э.И. Изобразительное искусство в начальной школе / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкин. – М.: Дрофа, 1997. – 187с.

6. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М.: Академия, 1999. – 344 с.

7. Бернацька, О. Б. Використання елементів арт-терапії у вихованні самостійності молодших школярів інтернатних закладів різного типу. / О.Б. Бернацька // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 95. Т. 105., - Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009, - №3 з педагогічних наук, - 172 с.

8. Шерри, Н.С. Художественное образование как дидактический фактор становления гуманитарной культуры младших подростков: в условиях школы-интерната: дис. кандидата пед. наук 13.00.01 / Наталья Сергеевна Шерри. – М., 2003. – 273 с.

9. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества / Л.Б.Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект: культура, 2005. – 304 с.

– в кинестетической. Важно заметить, что если у человека есть какая-то ведущая репрезентативная система, это не значит, что он не пользуется другими. В зависимости от ситуации, он может обращаться ко всем модальностям.

Вернемся к стихотворению М. Волошина. Обилие зрительных образов свидетельствует о том, что его ведущей репрезентативной системой является визуальная система, которая присуща чувствующему психологическому типу по К.Г. Юнгу и Треугольнику по С. Деллингер. Достаточно ли данных для однозначного заключения о психологическом типе М. Волошина?

Обратимся к более детальной характеристике Треугольника. Эта «фигура» символизирует лидерство, и многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение: «рождены, чтобы быть лидером». Самая характерная особенность истинного Треугольника — способность концентрироваться на главной цели. Треугольники — энергичные, неудержимые, сильные личности, которые ставят ясные цели и, как правило, достигают их. Их сильная прагматическая ориентация направляет мыслительный анализ и ограничивает его поиском эффективного (и часто эффектного) в данных условиях решения.

Телосложение – коренастый, развитый плечевой пояс, крупная голова. Нижняя часть тела менее развита. Уверенная, энергичная походка (широкий, твердый шаг). Движения тела напоминают мягкие волны, что говорит о полном контроле над собой: никакой суеты или нерешительности. Широкие, выразительные жесты. Арсенал жестов не велик, но они точны и определенны (привлекают внимание других и хорошо читаются).

Истинного Треугольника можно узнать и по тому, как он носит одежду. Он одинаково хорош и в смокинге на официальном приеме, и в потрепанных джинсах на пикнике. Иначе говоря, Треугольники умеют носить одежду, и если она соответствует ситуации, они как бы ее не замечают, расслаблены и небрежны. [1]

А теперь цитата: «На нем был костюм серого бархата - куртка с отложным воротником и короткие, до колен, штаны - испанский гранд в пенсне русского земского врача, с головой древнего грека, с голыми коричневыми икрами бакинского грузчика и в сандалиях на босу ногу», - вспоминал писатель Эммануил Миндлин в своей книге «Необыкновенные собеседники» [7,с. 6]. Серые мерцающие глаза Волошина он называет смеющимися.

Живописец и поэт Леонид Фейнберг познакомился с Волошиным в 1911 году. Он пишет: «Широкий, отвесный лоб был несколько выдвинут вперед, с упорным доброжелательным вниманием. Взгляд не очень больших, светлых, серо-карих глаз был поражающе острым - вместе с тем и бережно-проницательным. В его глазах было нечто от спокойно отдыхающего льва» [12]. Теперь понятно, почему у него такие стихи:

Все видеть, все понять, все знать, все пережить,
Все формы, все цвета вобрать в себя глазами.
Пройти по всей земле горящими ступнями,
Все воспринять и снова воплотить.

Это гимн «чувствующего» психологического типа по К. Юнгу и Треугольника по С. Деллингер.

Вот стихи, совершенно не похожие на предыдущие:

заключению, что каждый человек в жизни использует свою наиболее развитую психическую функцию, которая в результате становится критерием привычного способа реагирования. В итоге Юнг выделил четыре типа главных функций (и соответственно четыре психологических типа): мыслительный тип (логик), ощущающий, чувствующий (сенсорик) и интуитивный. А с учетом экстраверсии и интроверсии различных типов оказалось восемь.

В семидесятые годы прошлого века в США С. Деллингер – специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров предложила оригинальную методику для исследования психологических типов – психогеометрический тест [1]. Суть теста заключается в предъявлении испытуемым геометрических фигур: квадрата, треугольника, круга, зигзага и прямоугольника с последующим выбором предпочитаемой фигуры. На основе большого числа испытаний была составлена психологическая характеристика типов людей, предпочитающих ту или иную фигуру. При сопоставлении их характеристик с типологией Юнга оказалось, что Квадрат – это мыслительный тип (логик), Треугольник – чувствующий (сенсорик), Круг – ощущающий, а Зигзаг – интуитив.

Цель настоящей работы – провести психологическое исследование поэтических текстов некоторых авторов – базируется на предположении о том, что в поэтическом творчестве должен тем или иным образом проявляться психологический тип автора, поскольку поэзия, зарождаясь в бессознательном, переходит в сознание путем специфической, характерной для данного поэта вербализации.

Изложение основного материала статьи. В качестве первого объекта исследования было взято стихотворение:

Зеленый вал отпрянул и пугливо
Умчался вдаль, весь пурпуром горя…
Над морем разлилась широко и лениво
Певучая заря.
Живая зыбь, как голубой стеклярус.
Лиловых туч карниз.
В стеклянной мгле трепещет серый парус.
И ветер в снастях повис.
Пустыня вод…С тревогою неясной
Толкает челн волна.
И распускается, как папоротник красный,
Зловещая луна.
(М. Волошин, 1904)

Случайно ли, что в этом стихотворении на двенадцать строк приходятся не менее одиннадцати зрительных образов? Здесь нам необходимо обратиться к такому понятию, как «ведущая репрезентативная система», используемому в НЛП. Наши органы чувств передают в мозг огромное количество информации. Мы видим окружающие предметы, слышим различные звуки, ощущаем тепло и холод, запахи цветов и вкус пищи и т.п. Мозг отсеивает большую часть поступающей информации, причем делает это особым способом. Дело в том, что у каждого человека в процессе жизнедеятельности формируется наиболее предпочитаемая система получения и использования информации, которая называется репрезентативной системой. Так, некоторая часть людей оперирует в так называемой визуальной системе, другая часть -– в аудиальной, еще одна

Педагогика

УДК:378.2

магистрант Дроган Ирина Геннадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ

Аннотация. Статья посвящена моделированию структуры методической работы в школе, аттестации педагогических работников, организации самообразования и курсовой переподготовки учителей, пересмотру и совершенствованию системы педагогической деятельности.

Ключевые слова: методическая работа, инновационные технологии, моделирование методической работы, педагогическое мастерство, аттестация учителей, методические объединения.

Annotation. The article is devoted to the modeling of the structure of the methodological work in school, teacher certification, organization of self-education and refresher course of the teachers, to review and improve the system of pedagogical activity.

Keywords: methodical work, innovative technologies, the modeling methodological work, pedagogical skills, certification of teachers, methodical Association.

Введение. Методическая работа в школе — специально организованная деятельность педагогического коллектива, создает условия для повышения мастерства педагога.

Методическая работа побуждает учителя к работе над повышением своего профессионального уровня, способствует обогащению педагогического коллектива педагогическими находками, помогает молодым учителям перенимать мастерство у более опытных коллег.

Основой качественной методической работы является системная диагностика, которая обеспечивает объективную информацию о состоянии и результатах педагогического процесса и способствует принятию адекватных управленческих и педагогических решений.

Формулировка цели статьи. Статья написана с целью:

– моделирования системы методической работы в школе;

– введение новых форм аттестации педагогических работников;

– обмена опытом работы, приглашение к обсуждению данной статьи педагогическими работниками других школ.

Формированию их в профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках магистерской подготовки мы уделяем первоочередное внимание.

Изложение основного материала статьи. Методическая работа призвана стимулировать повышение научного уровня учителей, их подготовку к усвоению содержания новых программ и технологий реализации, достижений психолого-педагогических дисциплин и методик преподавания, передового педагогического опыта.

Моделирование структуры методической работы учителей осуществляется по следующим направлениям:

• диагностика учителей;

• индивидуализация работы каждого учителя (в соответствии с творческих возможностей);

• работа в МО;

• аттестация;

• самообразование, курсовая переподготовка;

• организация творческих групп учителей;

• проведение педагогических тренингов, деловых игр с привлечением учителей-методистов;

• участие в конкурсах педагогического творчества, международных проектах внедрения перспективных педагогических идей.

Развивать и взращивать творческие ростки в деятельности каждого учителя – приоритетное направление методической работы в школе.

Диагностирование учителей проводится относительно уровня их теоретико-практической подготовленности к педагогической деятельности, направленности на творчество, уровня подготовленности восприятия и внедрения инноваций, уровня знаний с областной и школьной научно-методической проблемы.

Самоанализ методической работы педагогов корректируется руководителями школьных методических объединений и администрацией школы.

Что следует изменить в этой работе.

Во-первых, необходимо обеспечить школы современным инструментарием для проведения диагностики. Это и тесты, и анкеты, и разные педагогические ситуации в электронном варианте.

Это даст возможность объективно оценить уровень готовности каждого учителя для работы над определенной педагогической проблемой и избавит определенного субъективизма. Необъективность – главная опасность, которая затормаживает активность, инициативность даже творческого учителя.

Следует практиковать оценку работы в парах уровня педагогической деятельности учителей, оценку школы, педагогического коллектива и отдельных учителей школьниками и их родителями. Такая многогранная диагностика помогает оценить состояние педагогического процесса в целом и методической работы в частности, глубоко и всесторонне подойти к планированию работы с учителем, как на близкую, так и на отдаленную перспективу. Сегодня государство возлагает большие надежды на тех, кто работает с детьми. Поручив заложить фундамент своего будущего – научить, воспитать, всесторонне развить, сформировать личность, человека-творца, хозяина своей судьбы, патриота и гражданина. Такую задачу может выполнить только высококвалифицированный, творчески работающий педагог.

Учитель – это не только тот, кто учит, а в первую очередь, тот, кто учится сам. Тот, кто своим примером приучает к творческому взлету, к ответственности за порученное дело день за днем, шаг за шагом. В педагогической работе такими шагами есть аттестации, которые проходят педагогические работники каждые 5 лет согласно Типовому положению о прохождении аттестации педагогическими работниками Российской Федерации.

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

Психология

УДК: 159.99. 82-14

доктор медицинских наук, профессор Григорьев Георгий Павлович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП ЛИЧНОСТИ И ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязи психологического типа личности по К. Юнгу и поэтического творчества. Показано, что в поэтических произведениях известных авторов способы выражения душевного состояния тесно коррелируют с психологическим типом автора, что проявляется в выборе языковых выразительных средств.

Ключевые слова: психологический тип личности, поэтическое творчество, язык поэзии.

Annotation. This article analyzes the relationship of psychological type of personality for K. Jung and poetry. It is shown that in the poetic works of famous authors ways of expressing states of mind are closely correlated with the psychological type of the author, which is manifested in the choice of linguistic means of expression.

Keywords: psychological personality type, poetry, the language of poetry.

Введение. В последнее время интерес к психологии искусства возрастает, что связано, по-видимому, с общим интересом к проблемам человеческой личности и сферам ее проявления. Однако следует отметить, что этот интерес возник не сегодня. Психологией поэтического творчества интересовался К. Юнг [16]. Существенный вклад в развитие психологической проблематики искусства внес Л. С. Выготский [4]. Особенностью его подхода к художественно – психологическому анализу творчества было тщательное изучение разных аспектов психологии художественного текста. Важным этапом в развитии отечественной психологии искусства явилась деятельность психологической школы, основоположником которой выступил А. А. Потебня [10].

Системно-типологический подход в психологии искусства, предложенный Н.А. Нагибиной, выдвигает на первое место фигуру творца. Система психологических типов, строится на соотношении принципов познания: рациональном и иррациональном. В каждом человеке доминирует один из способов познания, второй способ познания может являться подчиненным или равным. [8] Можно заметить, что этот подход является своеобразной интерпретацией учения К.Г. Юнга о психологических типах[16].

В самом кратком представлении типология по Юнгу – это разделение людей на экстравертов и интровертов. У экстравертов все психические процессы направлены на объекты внешнего мира. Они активно взаимодействуют с внешним миром, открыты, легко вступают в контакты. У интровертов, наоборот, психические процессы направлены вовнутрь, они избегают контактов с внешним миром. Юнгу потребовалось около десяти лет работы по наблюдению и сравнению различных типов, чтобы прийти к

классифицируемых в выделении большого числа признаков при сортировке объектов различной содержательной модальности. Различаются лица с различным диапазоном эквивалентности и по разработанности: этот параметр значимо больше выражен в структуре творческого мышления с широким диапазоном, то есть с «аналитической» стратегией решения задач.

Таким образом, когнитивные стили обусловливают проявление креативности личности: параметры дивергентного мышления зависят от выраженности гибкости познавательного контроля, широкого диапазона эквивалентности и импульсивности. Практическая значимость заключается в их использовании в практической деятельности психолога при дифференциальной психодиагностике креативности личности. Выявленные различия в проявлении параметров креативности у лиц с различными когнитивными стилями, позволят прогнозировать наличие возможного творческого потенциала, в зависимости от доминирующего стиля переработки информации.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие / Д.Б. Богоявленская – М.: Академия, 2002. – 320 с.

2. Вакарев Е.С. Взаимосвязь темпераментальных черт и параметров креативности личности: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції [«Смисловий простір та розвиток особистості»], (Донецьк, 15-16 травня 2009 р.). – Донецьк: ДІППІ, 2009. – С. 32-38.

3. Вакарев Е.С. Особенности творческого мышления студентов с выраженным профилем межполушарной асимметрии / Е.С. Вакарев // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - №17 (41). – Част. 1. – с. 322-329.

4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин – СПб.: Питер КоМ, 1999. – 368 с.

5. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Пер с нем. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

6. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Л., 1976. – 22 с.

7. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: МПСИ, 2004. – 192 с.

8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс. – М.: Глобус, 2000. – 226 с.

9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 544 с.

10. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 46-56.

11. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychol. – 1966. – Vol. 71. – P. 17-24.

12. Witkin H.A., Goodenough D R Field dependence and interpersonal behavior // Psychol Bulletin. – 1977. – Vol. 84. – P. 661-689.

Как сделать эти шаги уверенными, необременительными, активными и желанными, как достичь как можно лучших результатов в межаттестационный период? Как известно, аттестация – это отчет педагога о работе в течение 3 – 5 лет, поэтому чтобы проследить развитие мастерства учителя, результаты его участия в методическом и педагогическом жизни школы, в течение всего межаттестационного периода каждый учитель ведет методический дневник, в котором фиксируются все виды педагогической деятельности в течение всех лет, предшествующих аттестации.

В дневнике отмечаются все достижения учителя, его участие в методической и общественной работе. Это дает возможность объективно оценить работу каждого члена педагогического коллектива. Но все же здесь остается много формализма. Ведь в зоне особого внимания администрация держит учителей, аттестуемых в текущем году. Остальные же в какой-то мере «отдыхает». Ни для кого не секрет, что в год проведения аттестации на плечи педагога ложится непомерный груз. Это и открытые уроки, и проведение внеклассных мероприятий, педагогические выставки, и творческие отчеты на рабочем месте.

Не всегда выдерживается соотношение между затраченными педагогическими усилиями и результатами работы учителя. Иногда педагоги достигают высоких результатов благодаря перенапряжению сил и самого учителя и учащихся, что вносит дисгармонию в учебный процесс. Неплохо было бы каждому учителю иметь свой личный сайт или хотя бы портфолио. Все изюминки своего педагогического опыта можно поместить на сайте (печатные материалы, фотографии, видеозаписи). В год проведения аттестации предоставить все эти материалы аттестационной комиссии. Это значительно облегчит прохождение аттестации учителем и будет служить стимулом для постоянной творческой работы. Оценка труда учителя организуется так, чтобы способствовать его развитию и саморазвитию. Аттестация педагога как форма выявления уровня его квалификации должна стать более демократичной, побудить к профессиональному совершенствованию.

Прослеживается постоянно развитие мастерства учителя, результаты его участия в методической и педагогической жизни школы в течение всего межаттестационного периода. Такая поступательная схема позволяет избегать формализма, повышает уровень эффективности аттестации. Следить за тем, чтобы рост педагогического мастерства учителя положительно влиял на учащихся, обеспечивал единство образования, воспитания и развитие учащихся. Формы организации методической работы в школе достаточно динамичные. Выбор конкретной из них зависит от педагогической культуры учителей, морально-психологического климата в школьном коллективе, материально-технических возможностей школы, инновационной открытости и активности учителей и руководителей школы. В целом проводят ее в индивидуальной, групповой и коллективной формах.

Содержание индивидуального самообразования педагога охватывает систематическое изучение политической, психолого-педагогической, научной литературы, непосредственное участие в работе школьных, межшкольных и районных методических объединений, семинаров, конференций, педагогических чтений; разработку отдельных проблем, связанных с совершенствованием учебно-воспитательной работы; проведение экспериментальных исследований; подготовку докладов, выступлений по

радио, телевидению, обзор и реферирование педагогических и методических журналов, сборников.

Организация самообразования предполагает связь самообразования с практической деятельностью педагога; систематичность и последовательность самообразования, постоянное усложнение ее содержания и форм; многоплановый (комплексный) подход к организации изучения выбранной темы самообразования; индивидуальный характер самообразования как наиболее гибкой формы приобретения педагогом знаний; гласность и наглядность результатов самообразования в педагогическом коллективе; создание в школе условий для обращения педагогов к новым достижениям науки и передового педагогического опыта; завершенность самообразовательной работы на каждом ее этапе (доклады, участие в семинаре, подготовка выступления, написание реферата, подготовка доклада, участие в заседании педагогического совета, научно-практической конференции и др.). Проблема сегодняшнего дня в проведении работы по самообразованию: формализм, отсутствие постоянного контроля. Не прослеживается усложнение задач, которые ставит перед собой учитель.

Все материалы по самообразованию находятся на личном сайте учителя. Более интенсивной становится дистанционное образование. Цель курсовой переподготовки педагогических кадров: активизировать самообразовательную деятельность педагогов, повысить эффективность учебной работы, выявить научно-методический уровень подготовки кадров, направить внимание педагога на анализ личного опыта преподавания. Положительные стороны курсовой переподготовки:

- общение с коллегами, обмен опытом;
- посещение открытых уроков коллег;
- получение знаний о новых методиках преподавания, информация о современные технологии и методы обучения;
- деловые игры, психологические тренинги;
- лекции по правовым и юридическим вопросам.

Курсовая переподготовка предусматривает повышение профессионального самообразования учителя и в послекурсовой период. Педагоги школы выступают с докладами на школьных и районных заседаниях методических объединений, педагогических советах. Но не секрет, что эта работа в течение года угасает и до следующей курсовой переподготовки учитель, как правило, забывает о ней. Модель школы опережающей образования на принципах устойчивого развития предусматривает непрерывность образования. Образование должно сопровождать учителя в течение всей жизни, потому что устойчивое развитие предполагает постоянное приобретение специалистом новых качеств. Учитель самостоятельно работает над своей проблемой, изучает теоретические вопросы, старается внедрять новое в своей педагогической деятельности. В случае необходимости имеет возможность обратиться к преподавателю, выходя во всемирную сеть, поместить свой вопрос на интернет-форуме для публичного обсуждения. Для проверки знаний используются интернет-тесты. Большое значение приобретает сообщение чата общения с коллегами по тем или иным вопросам.

Последипломное педагогическое образование должно стать более персонифицированной, предоставляя каждому учителю более широкие возможности для обновления, совершенствования, углубления своей

Таблица 3

Корреляция показателей по методике свободной сортировки с параметрами креативности

	Беглость	**Гибкость**	**Оригин.**	**Разработ.**
Количество групп объектов	,108	,056	,090	***,521****
Количество объектов в наибольшей группе	,056	***-,339****	,060	,140
Количество групп с одним объектом	,160	,060	,098	***,316****

*-значимость связи на p=0,05

Не выявлено значимых взаимосвязей между скоростью творческого мышления, оригинальностью и широтой диапазона эквивалентности, то есть разный уровень скорости и оригинальности может быть присущ как для синтетиков, так и для аналитиков. Параметрическая статистика различий в компонентах креативности также подтверждает их зависимость от степени широты диапазона эквивалентности. Так, доказано, что существуют значимые различия в гибкости дивергентного мышления у испытуемых с разной широтой диапазона эквивалентности: высокий уровень гибкости характерен для лиц со стилем «аналитическая» (Тэмп.= -2,565; p=0,021), что проявляется в большей дифференцированной групп, классифицируемых в выделении большого числа признаков при сортировке объектов различной содержательной модальности. Различаются испытуемые с различным диапазоном эквивалентности и по показателю разработанности (Тэмп.=2,233; p=0,038), этот параметр значимо больше выражен в структуре творческого мышления лиц с широким диапазоном, то есть с «аналитической» стратегией решения задач.

Скорость и оригинальность творческого мышления значимо не отличается у испытуемых с синтетическим и аналитическим стилем, то есть широта диапазона эквивалентности не оказывает существенного влияния на скорость продуцирования творческих идей и уникальность разрабатываемого продукта.

Выводы. Существуют связи между выраженностью полюсов когнитивных стилей личности и параметрами креативности. Когнитивный стиль «гибкость» проявляется больше у лиц с высоким уровнем гибкости творческого мышления, что свидетельствует о вероятном наличии общей детерминанты этих компонентов интеллектуальной сферы. Чем выше уровень ригидности творческого мышления тем больше склонность к интерференции.

Выраженность полюса «импульсивность» определяет высокий уровень скорости творческого мышления. Выраженный полюс «рефлексивность» выступает детерминантой развития параметра «разработанность дивергентного мышления». Испытуемые, склонны к детализации разработки творческой идеи меньше допускают ошибок при решении задачи, но тратят гораздо больше времени, чем лица с низким уровнем разработанности.

Высокий уровень гибкости характерен для лиц со стилем «аналитичность», что проявляется в большей дифференцированности групп,

справились с заданием, но допустили много ошибок; группу медленных составили испытуемые, допустившие много ошибок при больших затратах времени; и в группу точных вошли лица, которые быстро и точно справились с задачей. Анализ результатов параметрической статистики различий в проявлении компонентов креативности у испытуемых с разным стилем «импульсивность-рефлексивность» позволил утверждать, что существуют значимые различия в проявлении скорости и разработанности у импульсивных и рефлексивных: уровень разработанности значимо выше у рефлексивных (Нэмп.=5,027; p=0,018), а скорость творческого мышления значимо выше у импульсивных (Нэмп.=6,229; p=0,036). Гибкость и разработанность значимо выше у лиц, которые быстро и безошибочно справились с задачей по сравнению с импульсивными. Скорость продуцирования творческих идей, а также степень их детализации и разработанности значимо выше у испытуемых группы «точных» в сравнении с «медленными». Последние также существенно уступают в показателе разработанности рефлексивным и беглости - импульсивным. Отметим, что показатель оригинальности значимо не отличается у лиц с различными полюсами рефлексивности-импульсивности, что, очевидно, объясняется тем, что способность вносить новизну идеи, производить нетривиальные способы решения задачи обусловливается не стилевыми характеристиками познавательных процессов, а мерой накопленных знаний и развитым «надситуативним мышлением» (интуитивный компонент).

Существуют значимые различия в скорости создания творческих идей и степени их разработанности у лиц с разной выраженностью параметров стиля «импульсивность-рефлексивность». Способность создавать разнообразные идеи, переключаться от одного класса творческого продукта к другому, а также оригинальность идеи значимо не отличается у испытуемых с разной выраженностью компонентов указанного стиля. Наконец, интерес представляют данные, полученные по методике свободного сортировки (таблица 3), которая позволяет выявить степень широты диапазона эквивалентности.

Обнаружена значимая отрицательная связь между количеством объектов в самой большой группе и гибкостью творческого мышления, то есть аналитичность мыслительного процесса больше проявляется при выраженной гибкости. Чем меньше уровень разработанности творческой идеи, тем меньшее количество групп элементов выделяет испытуемый, то есть, представители синтетического стиля, склонны ориентироваться на сходство объектов, классифицируя их с учетом некоторых обобщенных категориальных оснований, характеризуются стремлением к детализации идеи, разработанности. Также этот параметр креативности проявляется в выделении большего количества групп с одним объектом.

профессиональной подготовки в приемлемый для него способ, в том числе на базе дистанционного обучения с применением новых информационных технологий. Заказчиком повышения своей профессиональной квалификации становится сам учитель, которому государство предоставляет необходимые для этого возможности и стимулы. Именно такая форма проведения курсовой переподготовки будет способствовать постоянному повышению мастерства учителя.

Предметные методические объединения учителей или предметные комиссии — центр методической работы, изучение и внедрение достижений теории и передового опыта в практику обучения конкретных учебных дисциплин. Методические объединения могут заслушивать и обсуждать доклады по актуальным вопросам обучения и воспитания, новую профессиональную литературу, организовывать взаимопосещение уроков, проведение и обсуждение открытых уроков, изготовление наглядности, применение технических средств обучения. В их компетенции — организация консультаций для молодых учителей, заслушивание отчетов учителей о выполнении индивидуальных планов самообразования. На каждом из четырех заседаний методического объединения проводятся открытые уроки разных типов со сложных тем программы опытными учителями. Одну из запланированных для обсуждения докладов стоит посвятить теме открытого урока. На заседаниях вырабатываются и принимаются рекомендации по обсуждаемому вопросу. И несмотря на это, в работе методических объединений в условиях малокомплектной школы на сегодня есть ряд негативных тенденций. Самая главная из них – это формализм в работе МО учителей-предметников (в школе работает 1-2 учителя по каждому предмету).

Методическая работа в небольших педагогических коллективах должна перейти на высший уровень – в муниципальные методические объединения, которые должны приобретать характер первичных, тогда как в школах методическая работа по предметам и направлениям будет носить характер просто неформального общения коллег.

На уровне республики следует создать сайты МО учителей-предметников, на которых размещать нормативно-правовые документы, все новинки в преподавании того или иного предмета, лучшие творческие работы учителей. Учитывая специфику малокомплектной школы можно создавать мобильные динамические группы подготовленных учителей, которые работают над решением актуальных проблем учебно-воспитательного процесса (например, использование компьютера в учебном процессе, формирование мировоззрения учащихся в процессе изучения учебной дисциплины, дифференцированное обучение и др.).

Продолжительность работы творческой группы зависит от сложности проблемы, над которой она работает (один-два года). Завершающим этапом работы группы является подготовка методических рекомендаций по эффективному решению исследуемой проблемы. Процесс реформирования образования в Российской Федерации является попыткой применения новых форм работы в рамках традиционной системы. Модернизация образования предполагает новые подходы к управлению учебно-воспитательным учреждением, создания условий для эффективной профессиональной деятельности педагогов, стимулирования педагогического творчества.

Система методической работы призвана удовлетворять, в первую очередь, потребности развития образовательного учреждения как школы нового типа, а также интересы педагогического коллектива в постоянном повышении своего профессионального уровня в соответствии с современными требованиями психолого-педагогической науки и практики.

Творческие поиски в усовершенствовании уже известных методов и средств обучения и овладение новыми, инновационными методами распространяются на всю систему методической работы. Уже сегодня практически изжили себя некоторые традиционные формы методической работы, которые основаны сугубо на изучении теоретических вопросов учебно-воспитательного процесса. Это не означает, что отвергается теория. Но в каждой школе в настоящее время можно создать современную информационную базу и обеспечить свободный доступ учителей к ней (справочная литература, научно-методическая литература, периодические издания, компьютерная база). Учитель может познакомиться с тем или иным вопросом, чтобы в дальнейшем иметь возможность принять участие в активных формах методической работы, которые способствуют повышению педагогического мастерства учителя, развития его коммуникативных способностей.

Каким же формам работы будет предоставляться преимущество?

• Методическая эстафета: вернисаж факультативных занятий и спецкурсов; премьера творческого поиска; неделя авторских уроков.
• Неделя нестандартных уроков;
• Педагогическая олимпиада;
• Психолого-педагогический турнир;
• Психолого-педагогический брейнсторминг;
• Методический ринг;
• Выставка педагогического творчества;
• Педагогический консилиум;
• Методические исследования;
• Защита творческих проектов;
• Заседание дискуссионного стола.

В их основе лежат деловые игры, которые значительно активизируют познавательную деятельность учителей, поскольку требуют от них определенной теоретической подготовки, умения применять теоретические знания на практике. Для правильной выработки и принятия решения имитационная ситуация требует от участников игры не только проявления знаний и умений, но и немалых усилий, творческих способностей и определенных личных профессиональных качеств. То есть в деловой игре конкретные проблемы осознаются, анализируются, а затем методом игрового моделирования определяются и принимаются соответствующие решения (действия).

Деловые игры – достаточно сложные по подготовке и реализации в учебном процессе. Поэтому необходимо оптимально совместить их со всей системой занятий. В определенных случаях в структуру долговременной деловой игры могут входить отдельные занятия системы методической работы личностно-ролевые и деловые игры, посвященные отдельным структурным компонентом проблемной темы.

динамики времени решения задач. Основным диагностическим показателем стиля выступает соотношение показателей среднего времени по каждой таблице и выборочной медианы. Значение, большее единицы, указывает на импульсивную тенденцию стиля, меньше единицы - рефлексивность. Как видно, средний показатель соотношения временных данных указывает на тенденцию к стилю рефлексии при переработки информации. Качественным показателем выступает соотношение значения медианы ошибочных ответов к среднему значению встречаемости ошибки. В нашем случае показатель выше единицы указывает на тенденцию к рефлексивности. Интерес представляют коэффициенты корреляционной связи параметров креативности с когнитивным стилем «импульсивность-рефлексивность» (таблица 2).

Таблица 2

Корреляция показателей по методике «Сравнение похожих рисунков» с параметрами креативности

	Беглость	**Гибкость**	**Оригин.**	**Разработ.**
Мт	***-,401****	,056	,110	-,021
Σпом.	***,551***	,029	,160	***-,340****
MDт/Мт	,190	,060	,059	***-,316****
MDпом/Мпом	-,021	,140	,016	***,410****

*-значимость связи на p=0,05

Чем выше уровень скорости, тем меньше требуется испытуемым времени для решения задачи на поиск похожих рисунков. Также при высоком уровне беглости допускается большее количество ошибок в решении теста. Таким образом, можно утверждать, что выразительность полюса «импульсивность» определяет высокий уровень скорости творческого мышления, то есть испытуемые, которые склонны создавать большое количество идей, склонны к импульсивному стилю, а также быстро реагировать в ситуации множественного выбора, при этом гипотезы выдвигаются без анализа всех возможных альтернатив.

Выраженный полюс «рефлексивность» выступает детерминантой развития параметра «разработанность дивергентного мышления». Испытуемые, склонны к детализации разработки творческой идеи меньше допускают ошибок при решении задачи, но тратят гораздо больше времени, чем лица с низким уровнем разработанности. Корреляция разработанности с показателем Mdош./Мош. указывает также на то, что ошибочные ответы реже даются испытуемыми с выраженным показателем разработанности творческого мышления. Такие параметры, как гибкость творческого мышления и оригинальность не зависят от выраженности полярного континуума стиля «импульсивность-рефлексивность».

Для более детального анализа, мы разделили испытуемых на 4 группы, в зависимости от преобладания скорости и правильности решения задачи. Так в группу рефлексивных попали испытуемые, которые тратили много времени, но успешно решали задачи; в группу импульсивных - лица, которые быстро

также испытуемые, которые тратили довольно много времени на выполнение этой задачи, испытывали трудности в названии цвета, которым написано соответствующее слово в бланке.

Таблица 1

Корреляция показателей по методике словесно-цветовой интерференции с параметрами креативности

	Беглость	**Гибкость**	**Оригин.**	**Разработ.**
Т1(сек)	-,026	,056	-,028	-,021
Т2(сек)	,056	***-,455****	,060	,140
Т3(сек)	,190	***-,360****	-,021	***,516****
Т3-Т2(сек)	-,041	***-,290****	,016	-,031
Т2/Т1	,023	,041	***,366****	-,123

*-значимость связи на p=0,05;
**-значимость связи на p=0,01.

Анализируя корреляционные связи показателей методики словесно-цветовой интерференции с параметрами креативности, можно констатировать факт наличия связи гибкости творческого мышления с временными показателями выполнения теста Струпа. Так, выявлено, что для лиц с высоким уровнем гибкости требуется значительно меньше времени для идентификации и вербализации цвета фигур и конфликтных категорий «слово-цвет». Также, установлено, что чем выше способность продуцировать творческие идеи различных категорий, тем меньше разница во времени выполнения второй и третьей тестовой таблицы теста Струпа. То есть, можно утверждать, что когнитивный стиль «Гибкость» проявляется больше у лиц с высоким уровнем гибкости творческого мышления, свидетельствует о вероятном наличии общей детерминанты этих компонентов интеллектуальной сферы. Также можно утверждать, что чем выше уровень ригидности творческого мышления тем больше склонности к интерференции. Чем лучше развита разработанность творческого мышления, тем больше времени требуется для переключения с одной стратегии решения когнитивной задачи на другую. То есть разработанность творческой идеи требует больших временных затрат, что отражается на высоком уровне интерференции (слабая степень автоматизации познавательных процессов). Также выявлена связь оригинальности дивергентного мышления с фактором вербализации, то есть у лиц, склонных к созданию нетрадиционных идей преобладает словесный способ переработки информации, и слабо проявляется сенсорно-перцептивный.

Не выявлено связи между показателем скорости творческого мышления и показателями, полученными по методике словесно-цветовой интерференции, то есть стиль «гибкость-ригидность познавательного контроля» не обуславливает количественную специфичность производительной стороны креативности. Когнитивный стиль «импульсивность-рефлексивность» диагностировался с использованием методики «Сравнение похожих рисунков». Учитывая среднестатистические значения затраченного на каждую тестовую таблицу времени, можно утверждать, что нет какой-либо определенной

Проведение нестандартных форм методической работы способствует повышению профессионального мастерства, стимулирует к самообразованию, дает возможность сочетать индивидуальные и групповые формы работы, проявлять общую эрудицию учителей.

Внедрение компьютерных технологий в системе подготовки педагогов является становлением информационного поля, способствует формированию профессиональных компетенций. Взгляд на подготовку учителя в области устойчивого знания постепенно отходит в прошлое. Формула "образование на всю жизнь" заменяется новой – "образование в течение всей жизни". Широкая компьютеризация учебных заведений, внедрения в учебный процесс новейших технических средств обучения, с одной стороны, значительно расширили возможности учителя, предельно оптимизировав его профессиональную деятельность. С другой стороны (будем честными!), эти новые тенденции развития общеобразовательной школы создали субъективную патовую ситуацию: учебные заведения компьютеризированы, оборудованы соответствующей техникой, но довольно часто все это не срабатывает. Вот и имеем проблему: государство обеспечивает учебной техникой, которая в школах многими учителями не используется. Они боятся незнакомой техники, она очень дорогая (не дай Бог, испортить!), так пусть она себе будет отдельно, а мы будем работать, как и прежде.

Значительная часть учителей, имеющих солидный педагогический стаж, регалии и награды, и является, по сути, основой национального учительского корпуса, оказалась перед проблемой полной компьютерной безграмотности. Сегодня десятилетний ребенок более знакома с компьютером, чем ее пятидесятилетняя учительница. В этом плане между старшим и младшим поколениями пролегла глубокая пропасть.

Ученики, для которых компьютерная грамотность является привычной едва ли не с пеленок, не могут уважать учителя, так как по уровню осведомленности по ИКТ он существует в параллельном для ребенка, с ее точки зрения, «каменном» веке. Несмотря на существование специальных компьютерных курсов, которые прошли практически все учителя по формированию азов компьютерной грамотности, не все отнеслись к этому делу со всей ответственностью.

Некоторые учителя говорят примерно такое: «я все равно этого не пойму», «мне уже поздно», «я и так хороший учитель»... Панический ужас и неприятие новейших технологий учителями приводит к тому, что уроки проводятся «по старинке»: с использованием давно отживших «методичек», без иллюстративного материала, а если даже такое и демонстрируется на уроке, его неэстетичный вид отпугивает. Нового же иллюстративного или дидактического материала, в том числе и мультимедийного характера, остро не хватает, вот и используют приобретенный 20-30 лет назад.

Исходя из всего сказанного предлагаю:

1. Во время аттестации учителей, особенно на высшую категорию, учитывать уровень владения компьютером и умение применять компьютерные технологии в учебном процессе.

2. Создать соответствующие компьютерные курсы для учителей и обязать каждого учителя овладеть компьютерной техникой хотя бы на начальном уровне.

3. Обеспечить все школы мультимедийными классами.

4. Максимально ускорить процесс создания мультимедийных учебных пособий по всем учебным предметам.

5. Пересмотреть учебные нормативы программ в сторону оптимизации учебной деятельности с учетом того, что во время урока используются компьютерные средства обучения.

6. Организовать специальные профессиональные семинары по проблемам самостоятельного создания учителями эксклюзивных учебных материалов мультимедийного характера.

Инновационные процессы, происходящие сегодня в образовании, требуют от учителя новых подходов к организации и проведению учебных занятий. Переход к профильному обучению в старшей школе требует от учителя применения нетрадиционных форм обучения, таких как лекции, семинары, зачеты, практикумы, коллоквиумы, моделирование различных ситуаций, ведь старшеклассники – это потенциальные студенты. Именно в таких формах будут проходить занятия в высших учебных заведениях.

Главным в учебном процессе является переориентация с пассивных форм обучения на активные. Педагог должен по-новому понимать свою профессиональную деятельность. Сегодня учителя в основном работают не с учеником, а с предметом, и главной задачей считают научить детей своему предмету. Необходимо изменить такую позицию на позицию «педагогической поддержки» ученика. Чрезвычайно важно воспитать в ребенке стремление к самостоятельности, к самопознанию, самоанализу и самооценке, «выращивать» в ней способность к самосовершенствованию, умение находить опору в самой себе.

Учитель должен стать в большей степени координатором или наставником, чем непосредственным источником знаний и информации. В обучении, осуществляемом на принципах педагогического сопровождения (поддержки), акцент делается не на программный материал, а на организацию индивидуальной познавательной деятельности.

Следовательно, по принципу педагогического сопровождения, учитель сам и помогает понять ученику не только содержание того, что он усвоил, но и как ему это удалось сделать (с помощью каких приемов, техник).

В связи с этим, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков детей сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и других сферах. Все это требует от учителя значительных физических, моральных усилий и затраты много времени. К сожалению, работа учителя и понятие «свободное время» несовместимы. Огромное количество разнообразных формальных отчетов отбирает в учителя большую часть времени.

При подготовке к уроку большая часть времени тратится на:

• набор плана урока, его стандартной структуры;

• поиск необходимых к уроку материалов; примеров, обновленных данных, оригинальных задач;

• поиск разработок урока по теме.

И лишь незначительная часть времени остается на творчество, создание собственного конспекта урока с учетом индивидуальных особенностей класса. Эту проблему должны решить электронные конструкторы урока. Именно их использование дает возможность изменить соотношение 90/10 на 10/90, т. е.

когнитивными стилями, развитием и функционированием творческих способностей. А это, в свою очередь, существенно тормозит тенденции индивидуализации обучения, использование природных механизмов развития психики ребенка с целью обеспечения наиболее благоприятных условий дальнейшего развития.

Поэтому одной из важных задач сегодня следует считать исследование влияния, которое оказывают определенные когнитивные стили на развитие других психических функций вообще и, прежде всего, креативности как основы гармоничного развития личности. Решение соответствующей проблемы, на наш взгляд, позволит углубить научные взгляды относительно процессов развития творческих способностей и развития познавательной сферы вообще.

Формулировка цели статьи. Основной целью исследования является описание структурно-функциональных связей параметров креативности с когнитивными стилями. Гипотеза исследования базируется на утверждениях Н.А. Холодной [10] о стилевой структуре интеллектуальных компонентов личности. Мы предполагаем, что когнитивные стили обусловливают проявление креативности личности: параметры дивергентного мышления зависят от выраженности гибкости познавательного контроля, широкого диапазона эквивалентности и импульсивности. В качестве математико-статистических критериев оценки результатов были использованы описательные статистики, коэффициент корреляционной связи Пирсона, непараметрические критерии Манна-Уитни и Крускалла-Уоллеса.

Наше исследование проводилось на базе вузов и лицеев Донецкой области Украины. Общее количество испытуемых составило 50 человек. Средний возраст испытуемых составил 21 год. Для исследования креативности был использован тест П.Е. Торренса «Завершение картинок». С целью определения выраженности когнитивных стилей использовались следующие методики: методика словесно-цветовой интерференции (тест Струпа) - для диагностики когнитивного стиля гибкость/ригидность когнитивного контроля; методика «Сравнение похожих рисунков» (для диагностики когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность) и методика «Свободное сортировка объектов» - для выявления когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности».

Изложение основного материала статьи. На основании процедуры рандомизации мы отобрали 50 испытуемых из общей выборки, на которой проводился тест Торренса. На этой группе проводились дополнительно три методики, которые диагностируют выраженность когнитивных стилей. Как уже было сказано, основными диагностическими показателями полученными по методике словесно-цветовой интерференции в данном случае выступают временные данные. Мера «гибкости-ригидности» определяется разницей времени, затраченного на работу со стимульными таблицами. Отмечена прогрессивная тенденция во временных показателях всех трех тестовых таблиц - по мере усложнения задачи, испытуемыми расходуется все больше времени.

Оценивая показатели дисперсий, можно судить о том, что время, потраченное на работу с первой таблицей примерно одинаково для всей выборки испытуемых. Наибольший разброс данных получен по показателю времени, затраченного на работу с третьей таблицей. То есть, в выборке встречаются испытуемые, которые быстро и правильно называли цвета, а

ресурсов, и прежде всего, творческий потенциал человека. Тема креативности актуальна не только в наши дни, но и в далеком будущем, поскольку с помощью творчества мы развиваемся, создаем новое в искусстве и науке. Человек отличается от животного творчеством, своей способностью представить будущее и превратить эту мысль в реальность.

Актуальность исследования обусловлена не только социальной значимостью проблемы развития когнитивной сферы личности, но и самой логикой развития исследований в области психологии способностей, представителями которой обнаружена системность детерминации такого сложного объекта как креативность (В. Дружинин [4], А.Н. Матюшкин [7], Б.М. Теплов [9], Н.А. Холодная [10], Е.С. Вакарев [2], Дж. Гилфорд и П. Торренс [цит.по 4] и др.), исследованы параметры креативной среды как важного фактора развития личности (В. Дружинин [4], Н. Роджерс [8] и др.), что сформировало условия для определения на этой основе глубинных системообразующих характеристик креативной личности и изучения творческости личности.

Среди направлений, которые признаются наиболее актуальными во взаимосвязи с продуктивной деятельностью, особое место занимают исследования когнитивных стилей. Именно когнитивный стиль как определенная стратегия мышления рассматривается многими зарубежными и отечественными учеными в качестве одного из важнейших факторов становления интеллекта человека, определяет индивидуальные особенности процесса познания и умственной деятельности (H.A. Witkin [12], J. Kagan [11], Г. Клаус [5], В. Колга [6], Н.А. Холодная [10] и др.). Сегодня можно считать, что вопрос выделения и описания стилевых особенностей индивидуального процесса познания разработаны достаточно полно. Учеными выделена значительное количество отдельных когнитивных стилей, описаны их качественное своеобразие и тождественность, создана основательная диагностическая база. Активно разрабатывается педагогический аспект проблемы - создание педагогических технологий, которые позволяют осуществлять индивидуальный подход к детям с различными познавательными стратегиями, которые обусловлены стилевыми особенностями мышления.

В то же время остается целый ряд актуальных проблем, которые еще не получили своего научного обоснования. Так, окончательно не решено, являются когнитивные стили устойчивыми признаками творческого мышления? Еще одним важным научным направлением является выявление взаимосвязей отдельных когнитивно-стилевых особенностей и возникновения определенных когнитивно-стилевых комплексов. Ведь различные стили, которые выделены исследователями, взаимоисключающие друг друга, являются ортогональными. У одного и того же человека в то же время могут быть признаки различных стилей, что порождает новые вопросы, и прежде всего: каким образом из отдельных признаков создается индивидуальный стилевой ансамбль, его качественные и количественные характеристики? Наконец, среди проблем, которые являются очень актуальными и в то же время наименее исследованными, следует указать на отсутствие фундаментальных разработок относительно влияния, которое оказывает тот или иной стиль на развитие творческой сферы человека. Проведенный теоретический анализ показал, что большинство исследователей скорее гипотетически утверждают, чем подробно исследуют существование связи между индивидуальными

10% времени тратится на механическую работу по набору и поиска информации и 90%-на творчество, то есть на:

- создание собственных индивидуальных задач;
- реализацию приемов, наиболее подходящих для конкретного класса;
- выделение той части урока, которая имеет для учащихся большое значение, то есть дифференциации и индивидуализации обучения;
- возможность иметь методическую литературу и готовые схемы и план проведения урока, на основе которых учитель создает собственные разработки в электронном варианте – это колоссальная экономия времени при подготовке к урокам. Внесение необходимых изменений, дополнений в конспект урока занимает считанные минуты.

Таким образом, важнейшим условием, которое ничем нельзя компенсировать – является обеспечение свободного времени учителя. Вот почему сегодня особенно актуальной является идея интенсификации, научной организации педагогического труда, направленные на сокращение затрат рабочего времени, приведения их к нормативным. Необходима последовательная упорная борьба за свободное время учителя. Каждый работник системы образования должен понимать, что истощенный, раздраженный учитель вряд ли способен к творчеству. Есть известное выражение В. Сухомлинского «Свободное время учителя – это... корень, который питает корни педагогического творчества».

Педагогическая культура учителя – плод индивидуального, самообразовательного творчества. Ориентация на культуру педагогического труда – прежде всего ориентация на формирование целостного мировоззрения педагога. Для учителя педагогическая культура – высшее проявление образованности, профессиональной компетентности; на уровне педагогической культуры может проявиться творческая индивидуальность.

Таким образом, правильно спланированная методическая работа – залог профессионального роста учителей учебного заведения. На современном этапе, проводя методическую работу, следует обращаться к технологии развития интеллектуальной культуры педагога. Постоянно повышая уровень наших учителей, следует помнить слова Сухомлинского "Каким бы талантливым не был человек, а если она не учится на опыте других, то никогда не будет хорошим педагогом». Учителя принимают участие в школьных, муниципальных, республиканских конкурсах, выставках педагогического творчества, педагогических ярмарках. Возможно, уже сегодня следует практиковать поездки за границу с целью изучения зарубежного опыта обучения и воспитания подрастающего поколения.

Выводы. Трудности социально-экономического развития на современном этапе становления нашего государства оказали свое влияние на образ учителя. Система образования требует должной государственной поддержки в аспекте усиления кадрового потенциала и улучшение финансирования, прежде всего оплаты труда педагогических работников, приведение ее уровня в соответствие с требованиями законодательства, а также обеспечение современными учебными и информационными средствами, укрепления материально-технической базы учебных заведений. В результате воздействия негативных факторов наблюдается отток высококвалифицированных педагогических кадров в другие сферы. Угрожающей является тенденция

потери профессией учителя престижа через несоответствие между общественной ролью и социальным статусом педагог.

Требует пересмотра и совершенствования система финансового обеспечения образования. За невысокую заработную плату современный учитель не всегда может приобрести новейшую профессиональную и методическую литературу, что негативно сказывается на качестве преподавания. Сложилась непростая ситуация: общество, с одной стороны, предъявляет чрезвычайно высокие требования к психолого-педагогической подготовки учителя, уровня его общей и профессиональной культуры, а с другой – не создало оптимальных условий для самосовершенствования педагогов и всестороннего развития будущих специалистов. Все это свидетельствует о необходимости принципиально нового подхода к поднятию престижа профессии педагога. Изменения в содержании и структуре общего среднего образования имеют глубинный характер и требуют решения проблемы подготовки учителя, который осознает свою социальную ответственность, постоянно заботится о своем личностном и профессиональном росте, умеет достичь новых педагогических целей. Под этим углом зрения роль учителя заключается не только в том, чтобы обеспечить трансляцию знаний, но и быть человеком культуры и общечеловеческих ценностей, проводником идей государства и демократических изменений.

Акценты в подготовке учителя должны быть также перенесены с изучения стандартных, инвариантных состояний на механизмы овладения новым, приобщение к перспективным моделям педагогического опыта и обретения собственного в широкой и разнообразной практике. Подготовка специалиста должна быть более гибкой и адекватной запросам практики. Возникает необходимость обновления учебных планов высших учебных заведений путем введения дополнительных дисциплин, спецкурсов, которые должны обеспечить готовность педагога к работе в разных типах общеобразовательных учебных заведений, профильных классах, с учащимися шестилетнего возраста, с теми, кто имеет особые способности, к работе классного руководителя и тому подобное.

В педагогических университетах должен быть увеличен объем часов на изучение психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики. Целесообразной является подготовка учителей для сельской школы по нескольким специальностям. Должна быть предусмотрена подготовка учителей специально для работы в малокомплектной школе. Требует обновления и совершенствования практика трудоустройства выпускников педагогических учебных заведений.

Предполагается создание в регионах системы стимулирования и поддержки новаторских поисков учителей: педагогические банки идей, творческие союзы учителей-новаторов, благотворительные фонды и тому подобное. В результате проведенного исследования можно сделать вывод: Формирование творческой личности будущего учителя, подготовка его к педагогической творчества – это проблема, решение которой на сегодняшний день не завершено. Обобщенный опыт, наблюдения и экспериментальные данные свидетельствуют, что процесс формирования педагогического творчества у учителей не приведет к эффективным последствиям, если не будет предусмотрена его органическое единство с развитием становления их

subektov-v-uchebno-poznavatelnyh-vzaimodeystviyah;

2. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта. – Изд-во «Просвещение», М., 1964. – 116 с.

3. Макаренко А.С. Сочинения в 5 томах, 2 – ое изд. – Изд–во «Просвещение», М., 1939.

4. Макаренко А.С. сегодня: новые материалы, исследования, опыт: [сборник]/ А.А. Фролов – Н. Новгород: РИО, 1992–207 с.

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская АН.; Российский фонд культуры; — М., АЗЪ, 1995 — 982 с.— С.

6. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко и современность/М.П, Павлова– М.: Высшая школа, 1980–287с.

Психология

УДК 371

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья касается результатов исследования взаимосвязи когнитивных стилей и параметров креативности личности. Эмпирически доказано, что высокие показатели продуктивности творческого мышления характерны для лиц с гибкостью познавательного контроля, широким диапазоном эквивалентности и импульсивностью.

Ключевые слова: когнитивный стиль, креативность, импульсивность, рефлексивность, диапазон эквивалентности, гибкость, ригидность.

Annotation. The article deals with the results of studies on the correlation of cognitive styles and parameters of creativity of personality. It is empiric well-proven that high productivity of creative thinking is characteristic of persons with flexible cognitive control, wide range of equivalence and impulsiveness.

Keywords: cognitive style, creativity, impulsiveness, reflexivity, range of equivalence, flexibility, unflexibility.

Введение. Раннее выявление одаренных и талантливых учащихся и студентов ставит новые задачи совершенствования системы образования. Несмотря большое количество дискуссионных проблем, теория и реальная практика обучения многократно доказали наличие не только индивидуальных различий в успешности обучения, но и различий в творческих возможностях, составляющих творческий потенциал человека. Общие тенденции развития, которые, к сожалению, объединяют и прогрессивные и регрессивные тенденции, детерминированы длительной систематической кризисом разного масштаба - все это несомненно обусловливает поиски новых способов преодоления кризисных явлений, стимулирует реализацию человеческих

целесообразно расширить его за счет возможностей организации продуктивного взаимодействия.

Таким образом, представленные идеи А.С. Макаренко о методе проектов нашли свое продолжение в работах видных современных педагогов и психологов, а также широко используются в практике средней и высшей школы.

Большое значение в педагогической концепции А.С. Макаренко имеет создание воспитательных и образовательных ситуаций, значение которых трудно переоценить. В его опыте их множество. Представим одну из них, которая обсуждалась в его статье «О моем опыте». Сбор беспризорных детей на вокзале и митинг, на котором ребят не уговаривали идти в коммуну, а обратились к ним с такими словами: «Дорогие товарищи, наша коммуна испытывает сильные затруднения в рабочей силе. Мы строим новый завод, мы пришли к вам с просьбой помочь нам». Многие соглашались идти в коммуну и результаты были потрясающие. Как писал А.С.Макаренко, только два-три человека не стали на «надлежащие рельсы». А дальше свое дело сделало взаимодействие в коллективе и созданное в коммуне воспитательное пространство, которое позволило каждому коммунару пройти достойную школу жизни и научиться взаимодействовать с людьми (1, с. 43-44). Данная ситуация показывает, как было организовано взаимодействие и какие положительные результаты оно дало.

Учитывая специфику рассматриваемого явления, нами были определены три *функции* педагогических ситуаций продуктивного взаимодействия:

познавательная или информационная: умение сообщить, запросить необходимую информацию и «выбрать» из нее все необходимое. Во всех случаях участники субъектного взаимодействия в праве сами определять доминанту языка, которая может даже трансформироваться в зависимости от того, кто вступает во взаимодействие или ведет монолог — диалог;

регулятивно-побудителъная заключающаяся в стремлении выразить просьбу, дать совет, оказать помощь, поддержать, распределить полномочия между участниками проектной деятельности, причем главным регулятором здесь будут выступать только деловые качества того или иного субъекта, объем имеющихся знаний и умений;

ценностно-ориентационная связана с осознанием совместного общения, взаимодействия с позиции их личностной значимости. Здесь также не последнюю роль играет сформированность общей системы ценностей продуктивного взаимодействия;

Ситуации взаимодействия, в непосредственном действии которых отрабатываются умения, навыки, способы продуктивного взаимодействия во всех его сферах с использованием специально подобранных форм и методов, ведут к развитию личности и формированию у нее необходимых умений продуктивного взаимодействия.

Выводы: таким образом, новаторские идеи А.С. Макаренко могут быть охарактеризованы, как эффективные, результативные и современные и могут быть использованы в работе современных педагогических коллективов.

Литература:

1. Каратаева Е.В. Проблемы активизации субъектов в учебно – познавательных взаимодействиях// Педагогическое образование, 2008 –№3 – С. 26–27 режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-aktivizatsii-

творческой личности, формированием умения воспринимать педагогическую деятельность как творческий процесс.

Итак, педагогическая деятельность — это прежде всего творческая деятельность. Без творчества невозможны ни воспитательный, ни учебный процессы. Подобно тому, как скульптор лепит свои скульптуры, художник пишет картины, а ювелир обрабатывает драгоценные камни, учитель творит новую личность, которая будет жить в этом обществе, станет его неотъемлемой частью.

Литература:

1. Баязитов С.Б. Материалы для организации методической работы. / Практика административной работы в школе, 2004. – №7. – С. 16-25.

2. Бессолицына Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы / Методист, 2006. – №1. – С. 18-20.

3. Бизова Т.А. Научно методическая работа в гимназии – важное звено системы повышения квалификации кадров // Методист: науч. метод. журнал. – 2005. – №2. – С. 41-44.

4. Блинова И.К., Чикурова М.В. Организация научно-методической работы в общеобразовательном учреждении. / Практика административной работы в школе. – 2004. – №1. – С. 34.

5. Коростелева Н.В. Методическая работа в инновационных образовательных учреждениях (текст), Н. В. Коростела // Методист. – 2005. – №4. – С.17.

6. Петренко А.А. Современные подходы к деятельности методических служб в условиях муниципального образования / Методист. – 2005. – №3. – С. 5-16.

7. Рычихина Э.Н. Совершенствование системы управления методической работы // Инновации в образовании. – 2004. – №4. – С.91-99.

8. Федорова Т. Приоритетные направления деятельности методической службы / Методист, – 2005. – №5. – С.29.

Педагогика

УДК:378.2

магистрант Дронова Ольга Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ЭТНОКУЛЬТУРЫ КРЫМА

Аннотация: Статья посвящена проблеме межкультурного соотношения и межнационального взаимодействия полиэтнического состава населения Крыма, а так же преодоления «столкновения» культур между собой. Рассматриваются способы сбережения народных традиций разных национальностей, а так же свободного распространения их по территории региона, с целью полноценной возможности передачи их от поколения в поколение. В статье так же приведен пример свадебного обряда двух разных этнических групп Крыма.

Ключевые слова: этнокультура, Крымский регион, народные традиции, этнический состав населения, полинациональность, культурное наследие, обряды и ритуалы.

Annotation: The article is devoted to the problem of intercultural relations and international interaction multiethnic population of Crimea, as well as to overcome the "clash" of cultures among themselves. It is spoken in detail the methods of conservation of folk traditions of different nationalities and the free circulation of them on the territory of the region, with a view to the possibility of a full transfer its from generation to generation. The article also shows an example of a wedding ceremony of two different ethnic groups of the Crimea.

Keywords: ethnic culture, the Crimean region, folk traditions, the ethnic composition of the population, the multinational, cultural heritage, customs and rituals.

Введение. Как и у большинства народов мира, у крымчан тоже есть свои народные особенности, традиции, обряды и ритуалы. Этническая история Крыма сложна и специфична, так как состав населения полуострова многонациональный. Россия, в принципе, является полинациональным государством, что отражено также в её Конституции. Здесь объединено несколько десятков народностей и этнических групп коренного населения, а так же мигрирующего. Именно в этом и есть основное отличие крымских народных традиций от традиций других народов мира.

На данный момент в Крыму более тридцати национально-культурных объединений, двадцать шесть из которых зарегистрированы официально. Здесь проживают представители около 125 национальностей. Многонациональная община полуострова отображена семьюдесятью этносами и этническими группами. Большинство из них хранят и чтят свои национальные традиции. И как следствие этого полуостров перенасыщен своеобразными обычаями, особенностями культуры и религии, специфическими речевыми и языковыми формами.

Многонациональный состав Крыма формировался ни одно тысячелетие. Каждый из народов привносил на территорию полуострова свою культуру, речь, религию, традиции и обряды. И это не мешало им мирно существовать на одной территории. Люди учились уважать особенности культур друг друга, понимать и принимать обычаи родственных и неродственных им народностей. Как результат этого, в обществе возникали новые национально-культурные потребности: внимание к уважению всех участников процесса формирования этнических групп с самобытной культурой, новые возможности соприкосновения с традициями иных народностей, проблема межкультурного соотношения и межнационального взаимодействия, а так же преодоления проблемы «столкновения» культур между собой.

Правительством Российской Федерации предусмотрена защита прав населения, представляющего разные виды полиэтнических групп, и отмечено законами в Конституции. Действующая (от 1993 года) Конституция России определяет Российскую Федерацию как светское государство. Конституция гарантирует «свободу совести, свободу вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с

целеполагание, планирование, конструирование, моделирование и прогнозирование. А во – вторых, оно воспринимается как деятельность, связанная с реализацией замысла, предполагающая организацию взаимодействия субъектов с объектами и средой, диагностику, техническое выполнение самого проекта, анализ результатов и их коррекцию (В.С.Безрукова, Е.С.Заир–Бек, В.Е.Мельников, В.А.Мигунов, П.А.Петряков и др.).

Проектная деятельность преследует цель — разработку проекта, содержание, предназначение которого и внешнее выражение зависит от многих объективных и субъективных причин, среди которых не последнюю роль играет учет особенностей предметной подготовки (гуманитарные, естественно–научные дисциплины и др.) и потребности окружающего социума, его специфика. Именно проект, на наш взгляд, может рассматриваться как уникальная форма, имитирующая социальное и межличностное взаимодействие.

Обратим особое внимание на использование термина «имитация», который согласно С.И.Ожегову означает «воспроизводство с возможной точностью, подражание кому/чему-нибудь» (5, С.240). Действительно, проект, имеющий практико–ориентированную направленность, имитирует деятельность личности, позволяет выстроить весь процесс решения конкретной проблемы через активное взаимодействие, а именно: ситуации взаимодействия со всеми заинтересованными и сторонними участниками.

Выделим некоторые требования, соблюдение которых повысит эффективность использования проекта в обучении и воспитании:

— учет и ориентация на актуальные интересы личности;

— разрешение личностно значимой для детей проблемы;

— самостоятельное планирование, разработка и оформление конечных результатов проектной деятельности, возможность их внедрения, апробации в реальной жизни;

— квалификационная оценка специалистов как хода продуктивного межличностного взаимодействия, так и оценка значимости его результатов.

Проектная деятельность, как отмечают ее последователи, имеет четкую последовательность реализации этапов, своеобразный алгоритм от организации до этапа итогового корректирования, каждый из которых имеет свое операционно-смысловое наполнение.

Теоретический анализ исследований (В.С.Безрукова, С.М.Годник, Е.В.Мельников, В.А.Мигунов, Г.К.Паринова, П.А.Петряков, В.Г.Рындак, Т.К.Стаценко, Н.Н.Суртаева, Е.Н.Ястребцева и др.) позволил нам обратить внимание на то, что проектная деятельность включает:

— анализ ситуации, выделение проблемы, аргументированность, дискуссию по принятию темы;

— формулировку и концептуализацию проектной идеи, целеполагание, выбор путей, средств, способов, приемов деятельности;

— процесс исследования, а именно разработку педагогического проекта различного масштаба – индивидуального, коллективного, субрегионального;

— фиксацию результатов и критериев их достижения, оформление проекта, подведение итогов.

Данный перечень, по нашему мнению, не исчерпывает всех возможностей проектной деятельности. Поэтому в рамках нашего исследования

деятельность ни в одной отрасли производства, в особенности тех, где субъектами выступают другие люди.

Проектная деятельность представляет собой не просто групповое объединение людей, копирующих действия и поведение своих реальных прототипов, а продуктивную деятельность, сплачивающую коллектив. Она предполагает более высокий уровень развития личности, нежели индивидуальное «накопление» знаний - это деятельность, предполагающая получение результатов совместными усилиями.

Как отмечает Е.В.Коротаева, субъект не всегда имеет в своем сознании целостный образ деятельности и в зависимости от внешних и внутренних обстоятельств может центрировать свое внимание и усилия на отдельных сторонах деятельностной структуры. Если же речь идет не об одном, а нескольких субъектах, связанных между собой деятельностью, то ее подвижность и динамичность структуры еще более увеличивается, равно как и варианты достижения результата. Именно такая подвижная, динамическая структура деятельности составляет основу и специфику взаимодействия (1; С.26-27).

Тем не менее, это не значит, что проектная деятельность превратится для ее участников в стандартизированный шаблон, лишенный элемента творчества и новизны. Любой проект напрямую отражает конкретный социальный заказ, а, следовательно, должен «мгновенно» подстраиваться под постоянно изменяющиеся события, потребности. Однако она позволит «чувствовать» конкретные рамки этапов, соблюдать их последовательность в стремлении к намеченной заранее цели, создавать обобщенный образ деятельности, позволяющий видеть ее перспективу и вести к прогнозируемому результату.

Кроме того, именно проектная деятельность актуализирует все сферы человеческого, межличностного взаимодействия, так как требует обязательного обсуждения и принятия главной идеи (когнитивно–ценностная сфера) проекта за основу (сфера делового общения); ее реализация невозможна без конкретных действий всех ее участников, распределения полномочий (сфера совместной деятельности), и, наконец, взаимодействие предполагает обязательный эмоционально–личностный контакт, отраженный в виде складывающейся системы отношений внутри микрогруппы, участников выполняемого проекта (сфера партнерских отношений).

В последние десятилетия существенно изменились представления о проектировании и сферах его применения. Сегодня проектирование, выйдя за сферы промышленного производства, воспринимается уже гораздо шире – как особая деятельность, охватывающая все звенья социума, распространяясь, в том числе и на образование.

Педагогическим проектированием занимаются сегодня такие специалисты как В.С.Безрукова, В.П.Беспалько, Б.С. Гершунский, Е.С.Заир–Бек, В.С. Кукушин, Л.А. Регуш, Н.Н. Суртаева, Ю.К.Чернова, В.З.Юсупов и др. По их мнению, проектная деятельность является и процессом, и результатом, имеет объективно – субъективную и жизненно значимую ценность для детей. Однако проектная деятельность в нашем исследовании не является предметом самостоятельного изучения, а используется как своеобразный инструментарий в методическом обеспечении реализации поставленной задачи. Вместе с тем, на наш взгляд, следует обратить внимание на то, что проектирование в образовании имеет два аспекта. Во – первых, оно может восприниматься как «идеальная» (мыслительная) деятельность, которая включает в себя

ними». Федеральный закон от 26 сентября 1997 года № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» подтверждает «равенство перед законом независимо от отношения к религии и убеждений». Таким образом, духовно-нравственная культура народов Крыма находится под защитой и оберегается законодательством РФ.

Важным моментом современности является сохранение специфических особенностей своей народной культуры и народных традиций, уважение их и передача от поколения к поколению.

Формулировка цели статьи и задач. Одной из наиболее актуальных проблем современного этнонацоинального населения Крыма является сохранение народных традиций как основы этнокультуры Крыма.

Из-за значительной смешанности этнического состава населения Крымского региона эта проблема по-прежнему в достаточной степени не решена. Так как одной из причин этого является то, что выделяется традиционно недостаточное внимание: к сбережению народных традиций разных национальностей, к свободному и легкому распространению их по территории региона, к отсутствию полноценной возможности передачи их от поколения в поколение с возможностью сохранения каких-либо деликатных нюансов и прочее.

Статья написана с целью:

- повышения дружеской сплоченности этнического состава населения региона;
- повышения ценности народных традиций разных этнических групп;
- активной агитации и пропаганды сохранения, уважения и распространения культурного наследия народностей Крымского региона;
- воспитания у населения Крымского региона чувства патриотизма и одновременно прививать чувство уважения к культуре других этнических групп.

Задачи, поставленные в статье:

- донести до сведения населения значимость взаимной преемственности культур;
- раскрыть важность хранения и передачи народных традиций и культурных ценностей от поколения к поколению;
- выступать механизмом культуризации населения Крымского региона;
- помочь представителям разных этнических групп определить подобающие образцы поведения в сфере взаимодействия культур.

Изложение основного материала статьи. Основное внимание в этой статье уделено анализу и исследованию ценности народных традиций для полиэтнических групп, населяющих Крымский регион, а так же проблемам межкультурного соотношения и межнационального взаимодействия этих групп.

Культура этноса всегда историческая. Ей присущи и преемственность, и изменчивость, и становление традиций. Народная культура не смогла бы сохраниться самостоятельно, если бы не существовали различные варианты и способы её передачи от поколения к поколению на протяжении исторического хода событий.

Для того, что бы наиболее точно определить важность народных традиций этнических групп Крымского региона и рассмотреть их в контексте как

«основы» этнокультуры Крыма, необходимо изначально ознакомиться со всеми терминами этого понятиями по отдельности с точки зрения науки.

Изначально рассмотрим понятие «культура» в целом. В социологическом словаре Т.Е. Зерчаниновой, культура – это совокупность традиций, обычаев, социальных норм, правил, регулирующих поведение тех, кто живет сейчас, и передаваемых тем, кто будет жить завтра. [4]

А в словаре-справочнике Гулиной М.А., культура – это система ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, совокупность способов и приемов человеческой деятельности, объективированных в предметных, материальных носителях (средствах труда, знаках) и передаваемых последующим поколениям. [2]

Исходя из этого, проведем краткий культурологический анализ Крымского региона. Для того, чтобы более конкретно рассмотреть этнические особенности населения Крыма, необходимо вспомнить, что на протяжении всего существования этой территории, в силу своего географического расположения, Крым находился и находится до сих пор на пересечении разнообразных народностей, их исторических миграций, а так же на перекрестке морских путей. Именно это и явилось основной причиной смешанности этнического состава региона. В ходе разнообразных исторических событий Крым всегда оказывался на «стыке» нескольких государств, цивилизаций, народов. Вот почему здесь такое огромное разнообразие народностей. И каждая из проживающих здесь наций несла свою культуру и традиции на полуостров. Поэтому так и получилось, что Крым объединил в себе много разных народов с их самобытной культурой, он и до сих пор является таковым. В наши дни на территории Крымского региона параллельно сосуществуют около ста десятков этносов и этнических групп, каждая из которых несет свою народную культуру, традиции, самобытные обычаи, религию, вероисповедание, ритуалы, народное творчество, национальное ремесло и кухню. Такое взаимопроникновение культурных ценностей и делает Крым этнокультурным. Уместно уточнить, что этническая культура – это культура, в основе которой лежат ценности, принадлежащие той или иной этнической группе. Признаками такой группы являются общность происхождения, расовые антропологические особенности, язык, религия, традиции и обычаи. Этнической является культура, носители которой связаны единством «крови и почвы». [1]

Теперь следует рассмотреть понятие «народные традиции» и выяснить, почему они являются «основой» этнокультуры Крыма.

Что же такое традиции? Традиция (от лат. traditio — передача), элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. Первоначально это слово обозначало «предание». Предание, как и традиция, всегда изустно. Традиция передается:

1) либо через практическую имитацию (повторение каких-либо действий),

2) либо через фольклор. Адекватность передачи достигается многократными повторами, системами символических текстов (мифология) и действий (ритуал). [3]

Что касаемо именно народных традиций, то наиболее обширно это понятие рассмотрено в этнопсихологическом словаре В.Г. Крысько. По его мнению, народные (национальные) традиции - сложившиеся на основе

Е.И. Исаев и др.) с учетом идей А.С. Макаренко, обоснованы условия, которые необходимо создать, чтобы обеспечить субъектность учащихся в учебном и воспитательном процессах. К ним относится:

— личная свобода выбора в направлениях деятельности;

— необходимое позитивное пространство для становления и отработки знаний, умений, навыков;

— соизмеримость между внешними требованиями к ученику и его собственными внутренними возможностями, способствующими его эффективному развитию и воспитанию;

— психологический комфорт и микроклимат, способствующий формированию продуктивного поля продуктивного взаимодействия;

— сторонний интерес к личности в сочетании с адекватной оценкой его достижений;

— выраженный внешний запрос на востребованность личности, в особенности по тем ее качествам и смыслам, которые индивидуально значимы для нее.

Все эти условия, как нельзя лучше представлены в проектной деятельности, которая, на наш взгляд, не может быть не субъектной, так как она основана на максимальной самостоятельности, творчестве, инициативе ее участников.

Следует отметить, что А.С. Макаренко проводил большую воспитательную работу с применением методов проектов, конечно, не называя их так. Показательными в этом плане явились летние походы воспитанников, наиболее интересными и содержательными из них были походы коммунаров–дзержинцев в 1929-1933 гг. Так, в июле 1929 г. коммунары в течение двух недель знакомились со столицей, вели дневники, планировали те вопросы, на которые они хотели бы получить ответы, готовили отчеты о поездке. Вернувшись, они устраивали обсуждение увиденного, делали презентации о Москве для младших коммунаров, анализировали увиденное и полученные знания.

Особенно интересные проекты были подготовлены школьниками после посещения Горьковского автозавода, Балахнинской бумажной фабрики, цементного завода в Новороссийске, где они встречались с передовыми рабочими, участвовали в труде, изучали производство. Все это позволяло детям приобрести, по словам А.С.Макаренко, «детский опыт, жизненный опыт, коммунистический опыт» (2, с. 11). Представленный материал показывает, что уже тогда создавались детьми проекты, которые играли большую роль в обучении и воспитании коммунаров: при их применении, с помощью специально организованной технологии, воссоздается не только предметное, но и социальное, содержание жизни. Более того, именно проектная деятельность устраняет тот барьер, который существует между индивидуальным способом усвоения знаний и коллективным характером обучения и воспитания, о чем так много писал А.С. Макаренко.

В современном понимании проект – это своего рода модель будущего целенаправленной деятельности детей. Проектная деятельность не замыкается на саму себя – разработку проекта, а выступает той формой активности личности, которая способствует сознательному выбору и вступает в продуктивное взаимодействие, без которого невозможно представить

коммуникабельного, всегда открытого к конструктивному общению в коллективе и взаимодействию на всех уровнях социума: микро, меза, и макро.

Эти же позиции отстаивал А.С.Макаренко — подлинный педагог-новатор, определяя цели воспитания и возможные пути их реализации, выступая против устаревших педагогических догм и рутины, оставшейся от старой педагогики. При этом он не боялся идти на педагогический риск в поисках новых форм и методов работы, отвечающих требованиям общества того времени. Хотя в то время Наркомпрос УССР всячески препятствовал его творческим начинаниям, что еще раз, на наш взгляд, подтверждает идею о инновационном характере педагогической концепции А.С.Макаренко, 120-летие которого мы отмечаем в этом году.

А.С. Макаренко много внимания уделял анализу деятельности учителя, развитию его профессиональных качеств. Он призывал учительство стараться избавляться от «школярского» страха, стремиться к конструктивному, равноправному диалогу, аргументированной защите собственных позиций по различным вопросам теории и практики педагогической деятельности, а также вопросам, связанным с отношенческо – личностными, и что очень важно — культурными аспектами их взаимодействия.

Его идеи напрямую связаны с важнейшей проблемой продуктивного взаимодействия в образовательном учреждении –необходимостью перевода взаимоотношений в нем на принципиально новые субъект – субъектные отношения, носящие не формальный, а реальный характер взаимообмена общением, отношениями, деятельностью, знаниями, мыслями, идеями между учителем и учащимися. Как известно, взаимодействие всегда предполагает дуализм, в данном случае наличие как минимум двух участников, (максимальное число неограниченно), а значит, каждый из них характеризуется конкретным отношением к другому и самому процессу взаимодействия. Следует указать, что в работах А.С.Макаренко чаще используется термин «воздействие», который в современном его понимании имеет антидемократический характер. Но при этом, анализируя цели воспитания в коллективе и через коллектив, он указывает, что: «На практике эти две задачи (развитие коллектива и личности - уточнено нами) будут решаться только совместно и только в одном общем приеме», который сегодня мы рассматриваем как взаимодействие.

Обращаясь к философскому и педагогическому значению «взаимодействие», нами выделили основные характеристики понятия «субъект», которые встречаются в работах А.С.Макаренко, хотя и в других терминах, присущих педагогической науке того времени:

«Субъект» обладает способностью превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования;

«Субъект» владеет объектом (образовательный материал - предмет, явление, символы, модели, ситуации) на основе соответствующих познаний и умений;

«Субъект» как человек, определенным образом относящийся к процессу своего развития.

«Субъект» – единомышленник.

«Субъект» как носитель определенных личностных свойств, способный вступать во взаимодействие с другими людьми в коллективе. Современнымиучеными(И.А.Зимняя, А.В.Петровский, В.И. Слободчиков,

длительного опыта жизнедеятельности нации и прочно укоренившиеся в обыденном сознании правила, нормы и стереотипы поведения, формы общения людей. [5]

В большинстве случаев, скудное знание личностью народных традиций, самобытных обычаев, специфических привычек, навыков практической и общественной деятельности других этнических групп, как правило, приводит к серьезным сложностям в процессе адаптации к новой среде. Значение народных традиций, национальных привычек, их содержания очень разнообразны у отдельных народов. Традиции разных народов, в принципе, очень отличаются. Люди в различной мере соблюдают их.

Неотъемлемой частью народных традиций являются обряды, религиозные ритуалы, самобытные обычаи и различные праздники. Они же являются и неотъемлемой частью жизни любого народа Крымского региона. На протяжении тысячелетий люди различного этнического состава старались охранять, сохранять, продолжать и передавать народные традиции своих древних предков от поколения к поколению. Так же сложилось и в Крыму.

В обрядах и праздниках полиэтнического состава Крыма сохранились отпечатки древнейших культов, связанных с почитанием солнца, растительности, предков, уважения к старости, мудрости, сохранению семьи, потомства, хозяйства, урожая. Именно из-за этого все их ритуальные обрядовые действия важных семейных и календарных событий имели сугубо бытовой и трудовой характер. Были пропитаны высокой моральностью и духовной искренностью.

Очень распространены на территории Крыма обряды календарно-тематического плана, в первую очередь связанные с сельским хозяйством, так как территория Крыма является центром выращивания зерновых культур. Так же очень распространено табаководство, виноградарство и выращивание фруктовых деревьев. Абсолютно весь полиэтнический состав Крымского региона занимается огородничеством и полеводством. Это вошло в традицию всего этнического населения региона ещё с давних времен. Животноводство же носит менее приоритетный характер в сравнении с земледелием. В основном проявляется в выращивании и разводе рогатого скота, лошадей, коз и овец. Этот факт тоже пришел из давних времен и вошёл в традицию для населения Крыма.

Что касаемо семейных традиций, то праздники на территории полуострова у разных этнических групп имеют одинаково массово-коллективный характер, но совершено различные виды своего внешнего проявления. Как пример, рассмотрим свадебные обряды представителей двух разных этнических групп, для сравнения. Это одна из ярчайших и эффектных народных традиций населения этнического Крыма. В каждом конкретном этносе те или иные виды деятельности людей приломляются через призму их менталитета, а так же присущих этим народам ценностям в данные временные рамки и исторические события.

И так, рассмотрим свадебные обряды таких этнических групп: восточные славяне (русские) и тюркская группа (крымские татары).

Свадебный обряд является одним из важнейших семейных обрядов. Он состоит из множества различных элементов, среди них: обрядовые песни, причеты, обязательные обрядовые действия невесты, жениха, родителей, гостей, дружки и других участников.

Свадебный ритуал восточных славян (русский народ).

Традиционный свадебный обряд восточных славян (у русских в простонародии - свадьба) – это одно из самых ярких, запоминающихся и многогранных проявлений народной самобытной культуры. В Крымском регионе свадебные обряды восточных славян отличаются переплетением в них элементов языческой культуры, христианской веры, а также привнесением некоторых обрядовых и фольклорных элементов других народов Крыма, где активное внимание уделяется устному народному творчеству и декоративно-прикладному искусству.

В обряде задействованы такие элементы языческой культуры, как кража (умыкание) и выкуп (покупка) невесты, эта традиция уходит корнями в далёкое прошлое. Эта часть обряда имеет комический игровой характер, как комедийная театрализация. В ней принимают участие непосредственные участники свадьбы, такие как: родители жениха и невесты, крестные родители новобрачных (исполняющие роль сватов и свах), подружки невесты и друзья жениха, а так же другие гости данного мероприятия.

Свадебное гуляние может продолжаться от двух до семи дней. Мероприятие сопровождается пышным застольем. В некоторых случаях зафиксированные отношения отмечаются и всего лишь узким семейным кругом без большого застолья. Иногда, даже только невестой и женихом, если они зарегистрировались тайно или тайно обвенчались, но это, как правило, редкость. Русский народ отличается широким размахом свадебных гуляний.

Ритуальный обряд таков: сваха приходила в дом невесты и сразу же «грела руки у печи», чтобы "дело выгорело" – эта театрализированая сценка проводилась для того, чтобы было понятно, зачем пришла гостья в дом. Она вручала родителям девушки хлеб-соль, и начинала «сватать» (хвалить) жениха для их дочери. Если родители невесты принимали хлеб-соль, то невеста должна была угостить гостью в знак того, что «дело выгорело». Потом входил жених и его дружки, что бы с родителями «пропить» невесту, то есть родители «отдавали» дочь жениху, как бы «давали благословление» на их брак. Все садились за стол и весело отмечали сватовство, что сопровождалось разными угощениями, напитками, весельем. А если родители девушки не соглашались отдавать её жениху, то сваха приходила ещё раз и пыталась их «задобрить». Но если и тогда дело "не выгорало", то жених «воровал» невесту (разумеется, при её личном согласии). По давнему русскому обычаю, если дочь бежала из дома с возлюбленным, и их не смогли найти до следующего вечера, то родители должны были соглашаться на их семейный союз.

Новобрачные выделялись специальной ритуальной одеждой. У невесты белое нарядное платье, обязательно фата (платок), чтобы голова и плечи были прикрыты, волосы заплетены в косу с лентами, и закрытая обувь, а так же различные народные украшения. У жениха – светлая рубаха и темные штаны. Огромную роль играли вещи декоративно-прикладного искусства: полотенца, платки, бусины, ленты, кружева, цветы и иконы. Ими украшали жилье, как и внутри, так и снаружи.

Так же немало важным есть приготовление приданого, как со стороны невесты, так и со стороны жениха. Считалось, что невеста сама начинает готовить себе приданое, которое позднее её родители дополняют. Туда входили: сорочки, украшения, предметы одежды, быта, декоративно-прикладного искусства, мебель. Что касаемо жениха, так по приданию

4. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

5. Литвин А.В. Методологічні зоходи поняття «Педагогічні умови» [Текст]: На допомогу наукового ступеня / А.В. Литвин. – Львів СПОЛОМ, 2014. – 76 с.

Педагогика

УДК:371.022/371.47.022

доктор педагогических наук, профессор Якса Наталья Владимировна
Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОДУКТИВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ А.С. МАКАРЕНКО

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы формирования навыков продуктивного педагогического взаимодействия в концепции А.С. Макаренко; педагогическое наследие педагога рассмотрено в свете современных реалий.

Ключевые слова: коллектив, субъект, проектная деятельность, диалогичность, взаимодействие.

Annotation: The problems of formation of the productive pedagogical interaction in the concept of AS Makarenko are discussed in the article; pedagogical heritage of the educationist are reviewed in the light of contemporary realities.

Keywords: collectivity, subject, project activity, dialogicity, interaction.

Сто двадцать семь лет исполнилось в этом году со дня рождения выдающегося советского педагога А. С. Макаренко, педагога, оставившего заметный след в развитии педагогической теории и практики. Идеи А.С. Макаренко переосмысливались и до сегодняшнего дня переосмысливаются его последователями и находят отражение в учебно – воспитательном процессе школы.

Целью нашей статьи является рассмотрение идей А.С. Макаренко с позиций педагогического взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Задачами исследования выступают:

— рассмотреть категорию «субъект» с позиций концепции А.С. Макаренко;

— проанализировать философское и педагогическое значение понятия «взаимодействие»;

— выделить основные характеристики понятия «взаимодействие» в трудах А.С. Макаренко.

Изложение основного материала. Современная социокультурная и экономическая ситуация Крымского региона и мирового сообщества в целом, направлена на формирование не только грамотного, квалифицированного исполнителя, но и на специалиста знающего и инициативного, мобильного и

технических характеристик используемых на соответствующем строительном объекте. А это значит, что осуществлению отделочных работ учащимися на соответствующем строительном объекте предшествует участие мастера в практических тренингах, благодаря которым формируются соответствующие умения и навыки с применением специфических материалов, знанием их основных свойств, умением предвидеть дефекты и устранять их в случае появления. Такой вид обучения будет эффективным, если участие мастеров производственного обучения в этих мероприятиях будет системным и плановым.

Участие в конкурсах профессионального мастерства, которое является следующим организационно-педагогическим условием требует от мастеров производственного обучения фундаментальных профессионально-педагогических знаний, умений и навыков как профессионально-практической их подготовки, так и методики профессионального обучения.

Задача конкурса предусматривает определение общего, профессионального и методического уровня мастеров, который проверяется в процессе выполнения ими тестовых и проблемных задач; проведение фрагмента урока производственного обучения и практического выполнения за определенное время соответствующего комплекса строительных работ.

Основными критериями оценки урока производственного обучения являются: соответствие содержания производственного обучения современным требованиям производства; рациональность структуры в зависимости от вида комплексных работ; рациональное применение различных методов производственного обучения; эффективность выполнения практического показа мастером производственного обучения; активизация учебно-производственной деятельности учащихся; способности развития технологического мышления учащихся на уроке; поэтапная реализация поставленной цели. К основным критериям выполнения комплексных работ можно отнести следующие: рациональную организацию рабочего места; использование современных инструментов, приспособлений, применение рациональных приемов труда; качество выполнения работ, соблюдение технических и технологических требований, требований безопасности труда.

Выводы. Таким образом, выделенные условия развития профессионально-педагогической компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля дают право констатировать их рациональность и необходимость. Ведь они дают возможность более полно учитывать особенности его профессионально-педагогической деятельности в профессионально-техническом учебном заведении и реализации этих условий для осуществления профессионально-практической подготовки будущих рабочих строительной отрасли.

Литература:

1. Банзай Юрко. Intel навчить Україну майбутньому: програма Intel "Навчання для майбутнього" набирає розмаху в Україні // Електронний ресурс. – Режим доступу: http: postup.brama.com/usual.php?what=21005

2. Михнюк М.І. Розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: Монографія / Марія Іванівна Михнюк. – Кіровоград Умекс – ЛТД, 2015. – 368с.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1990. - 917 с.

считалось, что он должен привести невесту в свой дом. Иногда это был родительский дом жениха, но чаще всего ребята начинали строить себе дома сами ещё задолго до свадьбы, чтобы потом приводить невесту именно в свой дом.

Сначала жених «выкупал» невесту у её родителей. Это театрализирование веселое мероприятие, которое проводили подружки невесты и дружки жениха. Затем родители обоих сторон благословляли жениха и невесту святыми иконами. Так как восточнославянские народы приняли христианство, одним из особенно важных был обряд венчания в церкви. После всё отмечалось праздничным застольем.

Главными составляющими крымского застолья были: хлеб-соль (каравай), "шишки" (выпечка в форме шишки) и разнообразные блюда русской национальной кухни. Так званые «шишки» невеста и жених раздавали тем, кого приглашали на свадебное торжество. А каравай был главным украшением стола и стоял в центре, он выпекался из сдобного теста и украшался растительными узорами (колоски пшеницы, гроздья калины…) . Одними из главных блюд национальной русской кухни были: голубцы, пирожки, драники, пельмени и много другое.

На последний день свадебного гуляния гости пели величальные песни родителям невесты, поздравляли родителей жениха, дарили подарки, говорили напутственные слова и свои благословления.

Вот с таким широким размахом проходят свадебные гуляния у восточнословянских народов. Теперь для сравнения рассмотрим свадебные традиции крымских татар.

Свадебный обряд тюркских народов (крымских татар).

Свадьба – это одно из самых знаменательных событий в жизни крымских татар, поэтому ему уделяется особое внимание. Свадебные традиции крымских татар отличаются яркой красочностью, пышностью, богатством, и корнями уходят в древние времена. В этих свадебных традициях сохранены все важные моменты исторического культурного развития народа.

Свадебный обряд длится примерно 7 дней и включает в себя несколько периодов и этапов. Здесь в отличии от традиций восточнославянских народов всё проходит в строгости и серьезности. В воспитании татар главный акцент ставится на беспрекословном подчинении родителям, уважении их мнения и их лично, поэтому и весь свадебный обряд зависит, безусловно, только от решения предков. Предсвадебный период (сватовство) состоит из таких этапов:

- Знакомство и выбор невесты (первоначальное сватовство). Здесь приоритет в выборе партнера (своей пары) отдаётся жениху, он самостоятельно выбирает себе невесту, подыскивает будущую жену. Девушки в свою очередь прихорашивались и всегда выглядели очень хорошо, потому что знали, что к ним будут присматриваться. Ребята не должны подходить к девушкам, чтоб они даже не знали, что их уже кто-то выбрал, а только присматриваться со стороны.

- Второе сватовство (непосредственно сватовство, дороворенность о свадьбе). Второе сватовство проходило только тогда, если родители жениха одобряли его выбор. После одобрения родители жениха посылали сватов (къудалар) в дом невесты. Невеста готовила жениху подарок. Он представлял собой предметы одежды, которые были украшены вышивкой. Секреты

крымско-татарской вышивки передавались девушкам от поколения в поколение. После нишана начиналась подготовка к свадьбе.

- Жертвоприношение и молебен по умершим (дува). Накануне свадьбы в домах жениха и невесты проводились жертвоприношения и молебен по всем умершим в честь будущей свадьбы.

- Вечер-прощание в доме невесты. На нём присутствовали гости из семьи жениха, но он сам не присутствовал. А накануне вечера-прощания совершался над невестой обряд с хной (хна геджеси). Хну разводили в воде и красили невесте кончики пальцев. Считалось, что с этого момента она уже как бы замужняя. А остатки хны себе на пальцы наносили остальные незамужние девушки, этот ритуал проводился для их скорейшего замужества. Так же на прощальном вечере показывали приданое невесты.

Второй период – непосредственно сама свадьба.

Жениху так же красили пальцы хной, которую передала ему невеста. Брили его. Все эти действия сопровождались широким гулянием (современный «мальчишник»). После жених ехал за невестой и приданым. Венчание могли проводить, как и в доме жениха, так и в доме невесты. Сам обряд венчания сопровождается молитвами, наряживанием, зажиганием свечей, совершанием омовения. После, свадебное торжество приобретало яркий грандиозный характер: различные соревнования, танцы, музыка, застолье. С невестой на свадебной процессии выкупался и Коран.

На свадебном столе крымских татар одними из основных блюд считаются: плов, чебуреки, сарма, долма, самса, шашлыки, отварное мясо, сладости, сухой торт-слоенка (курабье), печенье и прочее.

Наряд невесты: шикарное, дорогое платье, что подарил жених. Платье шили из бархата и обшивали серебряной нитью, опоясывали серебряным поясом. На голову невесты надевали велюровую шапочку, украшенную золотыми монетами и бахромой, а поверх фески вязался шарф. На ногах кожаные туфли без каблуков. И множество разнообразных украшений: браслеты, кольца, бусы, серьги, всё это в основном из золота.

После – свадебный ритуал оканчивался тем, что после застолья, разговоров, песен, танцев, соревнований, развлечений и музыки гости расходиться по домам.

Однако это не единственная известная форма заключения брака у крымских татар. Бывают еще и такие как:

- «уводом» - это когда по обоюдному согласию молодых, но против воли их родителей, или одной из родительских сторон.

- «брак с колыбели» - родители двух семей еще с младенческого возраста своих детей уже договаривались о их свадьбе.

- «брак по сговору» - традиционное ритуальное бракосочетание, описанное выше, которое сопровождается комплексом татарских традиций и обрядов.

Национальные традиции разных групп этнического состава населения, как видим, имеют между собой некоторые параллельные сходства, но при этом имеют кардинальные отличия. Для примера был рассмотрен свадебный обряд в разных этнических группах населения, как видим: обряд один, а ритуальные действия совершенно различные. Народные традиции, привычки проявляются не только в поступках, делах, быту, одежде, манере общения, ритуальных действиях, обрядах, но и в других проявлениях людей,

проведения мастер-классов - определение условий для осуществления профессионального самосовершенствования; подготовка к проектированию технологий выполнения профессиональных действий; формирование творческого подхода к выполнению новых практических сложных способов действий.

Активизация познавательной деятельности всех участников мастер-класса обеспечивается соблюдением следующих условий:

– высокой мотивации и познавательной необходимости в конкретной производственной деятельности;

– стимулирование профессионального интереса участников группы мастеров;

– индивидуальный подход в формировании знаний, умений и навыков у участников мастер-класса. В то же время, мы рассматриваем участие мастера производственного обучения в мастер-классах как одну из форм эффективного профессионального роста педагогического мастерства. Положительный результат обучения благодаря данной методической форме видим в том, что опытный мастер, используя механизм обучения, с помощью которого осуществляет анализ своего педагогического опыта, находит способы совершенствования или обновления своей профессионально-педагогической деятельности. Такой анализ позволяет определять степень отклонения личностных профессионально важных качеств от эталона, а оценка определенных осложнений позволяет скорректировать свои действия и определить пути профессионального саморазвития.

С целью передачи практического опыта мастера производственного обучения проводятся презентации, которые предусматривают характеристику участия в эксперименте и обоснование результатов диагностирования; осуществления прогноза развития учащихся; обоснование основных идей, повышающих эффективность учебно-производственного процесса; ознакомление с достижениями предоставленного опыта; обоснования результативности профессионально-педагогической деятельности.

Творческое использование такого подхода способствует повышению эффективности использования той или иной педагогической технологии. Таким образом, на основании изложенного можно утверждать, что участие в мастер-классах обеспечивает развитие как педагогического, так и профессионального уровня мастера производственного обучения строительного профиля.

Профессиональные тренинги, являются краткосрочной методической формой повышения профессионально-квалификационного уровня по отдельному виду работ, проводятся на соответствующем предприятии или строительном объекте. Тренинги предусматривают в основном практическое осуществление запланированного комплекса работ непосредственно на рабочем месте, что обеспечивает выполнение индивидуального задания с учетом личностных запросов и возможностей конкретного мастера производственного обучения [2, с. 368].

В связи с большим количеством различных строительных фирм, производящих сухие смеси для штукатурных, малярных и плиточно-облицовочных работ, а также материалов для других строительных профессий, профессиональные тренинги для мастеров производственного обучения строительного профиля проводятся с учетом особенностей материалов, их

достижений с потребностями практики. Такое развитие обеспечивается участием в коллективных и индивидуальных формах методической работы как в профессионально-технических учебных заведениях, региональных научно-методических кабинетах (центрах), учреждениях образования, так и в процессе самообразования. Непрерывность повышения методического уровня должна гибко сочетать теоретический и практический блоки и обеспечивать развитие профессионально-педагогической компетентности в целом.

Овладение информационными и телекоммуникационными технологиями в условиях информатизации общества приобретает особое значение, как и подготовка мастера производственного обучения к работе с современной компьютерной техникой и информационными технологиями. Появление новых форм обучения, применение современных телекоммуникационных и информационных технологий, систем мультимедиа и сети Интернет в профессионально-техническом обучении требуют особого внимания к формированию информационной компетентности. С этой целью следует проводить семинары-практикумы, краткосрочные курсы по овладению информационными технологиями и осуществлять их постоянное внедрение в учебно-производственный процесс среднего профессионального образования.

Отметим также важное значение проведения краткосрочных курсов по программе Intel® «Обучение для будущего», которая сейчас успешно внедряется в систему последипломного педагогического образования, локализована и адаптирована с государственными стандартами профессионально-технических и высших учебных заведений разных типов, с потребностями профессионального образования, обогащенная лучшим опытом педагогической науки, педагогов-новаторов. Эта программа позволяет осуществлять обучение независимо от профессии, она гибкая во внедрении, обеспечивает ожидаемый эффект. В процессе исследования нами были организованы краткосрочные курсы по овладению информационными технологиями на базе Крымского республиканского института постдипломного педагогического образования, в том числе и для мастеров производственного обучения строительного профиля. Во время обучения рассматривались подходы с помощью Power Point - создание веб-сайтов, разработка критериев оценки знаний учащихся профессионально-практической подготовки , создания собственных ученических веб-сайтов, презентаций, вспомогательных материалов и т.д. [1].

Участие в мастер-классах и профессиональных тренингах является тем условием, которое обеспечивает формирование у мастера производственного обучения строительного профиля умений и навыков по выполнению современных технологических процессов, внедрение передовых строительных технологий, применение рационализаторских предложений, рациональных методов труда. Мастер-класс рассматриваем как одну из форм повышения квалификации мастеров производственного обучения строительного профиля, благодаря которой совершенствуется их профессионально-практический опыт. Особенностью такой формы обучения является то, что при выполнении нового сложного технологического процесса, который формирует профессиональные умения и навыки учащихся за высоким квалификационным уровнем, предусмотрено незначительное количество часов, а практический показ осуществляется опытным мастером производственного обучения, который по этому виду работ имеет достаточный практический опыт. Цель

что напрямую зависит от менталитета их народности. Это принципиально важное примечание. Но, как видим, не смотря на такие кардинальные отличия в ментальности, представители разных этносов прекрасно уживаются на одной территории. Крым – многонационален, но он – един.

Выводы. Изучение вопроса сосуществования различных этносов с их самобытной культурой на одной территории Крымского региона в этой статье позволяет сделать следующие выводы:

1. Народные традиции - это исторически сложившиеся совокупности воспитательного и социального опыта, хода исторических событий, норм поведения, особенностей быта, вероисповедания, культурного наследия, передаваемых из поколения в поколение. Трудовые традиции, духовное воспитание, почтение и уважение к родителям, ответственность за потомство – всё это основные составные любой народности, независимо от веры, возраста, территориального расположения, уровня достатка и социального положения. Жизненный опыт наций приобретается путем исторических событий существования народа и находит свое отражение в народных традициях. Культурное наследие той или иной народности содержит в себе и немаловажные педагогически ценности.

2. Народные традиции поистине являются основой этнокультуры Крыма, так как, только сохраняя их и передавая из поколения в поколение, можно уберечь менталитет разных наций и не допустить их вымирания.

Литература:

1. Большой толковый словарь по культурологии. Кононенко Б.И.. 2003.
2. Гулина М.А. Словарь справочник по социальной работе, 2010г.
3. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. - М.: Академический проект, 2000. - с.577.
4. Социология. Словарь. Сост. Т.Е.Зерчанинова. – Екатеринбург УрАГС, 2006. - 64 с.
5. Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ. В.Г. Крысько. 1999.

Педагогика

УДК: 37.016:94(470+571):(470-13)

доктор политических наук, профессор кафедры истории, краеведения и методики преподавания истории
Жеребкин Михаил Васильевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЗГЛЯД НА ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОСИИ В КРЫМУ

Аннотация. Предметом исследования являются особенности изучения истории России в учебных заведениях Крыма в настоящее время. Эти особенности обусловлены прежде всего тем, что на полуострове выросло поколение молодых людей, которым, во-первых, не преподавали историю российского государства, а во-вторых, формировались они в атмосфере враждебности к РФ, которую активно создавали украинские СМИ.

В связи с этим автор высказывает суждения, способствующие постижению многопластовой истории России и помогающие выделить и понять то главное, что составляет основу русского государства и русского мира.

Ключевые слова: Древнерусское государство, Киевская Русь, история России, формирование мировоззрения, исторические фальсификации, единый народ, воспитание патриотов, русский мир.

Annotation. The subject of this study is the specifics surrounding the studying of the Russian history in the educational institutions of the Crimea at present time. These specifics are brought about primarily by the fact that there has emerged a generation of young people on the peninsula, who, first of all, were not taught Russian history and, secondly, who were brought up in an atmosphere of hostility towards the Russian Federation, actively created the Ukrainian media.

Due to the above, the author discusses the key considerations that can help understand the multi-layered, complex history of Russia and help identify what forms the basis of the Russian state and Russian world.

Keywords: Old Russian state, Kievan Rus, history of Russia, the formation of an outlook, historic falsifications, national unity, bringing up patriots, Russian world.

Введение. Поводом для осмысления заявленной темы стал эпизод на одной из дискуссий в студенческой аудитории. Тогда довелось услышать примерно следующее: нам не нравится эта страна (Россия) и нам не хочется (или неинтересно) изучать историю России…

Поскольку та дискуссия проходила в год «крымской весны», буквально через шесть месяцев после референдума, который круто изменил жизнь на полуострове, то и рекомендация решить возникшую проблему была проста: чемодан – вокзал – майдан! Тем более, что тогда на Украину уезжало немало жителей Крыма – студенты, преподаватели, представители других творческих профессий. Они не смогли принять перемены, ощущали себя, как они говорили, украиноориентированными и потому их осознанное решение уехать

учреждениях профессионального образования, так и в процессе самообразования, на производстве. Анализ опыта работы показывает, что наиболее эффективным направлением качественного повышения их профессионально-педагогической компетентности является реализация таких педагогических требований, благодаря которым осуществлялось бы развитие их личностных и профессионально важных качеств, выработались способности к самосовершенствованию.

Учитывая многогранность профессионально-педагогических функций мастеров производственного обучения и их профессионально-педагогической деятельности нами определены следующие организационно-педагогические условия развития профессионально-педагогической компетентности к которым мы относим совершенствование *содержания повышения квалификации и стажировки*, развитие методической компетентности мастера производственного обучения в межкурсовой период; участие в профессиональных тренингах и мастер-классах; участие в конкурсах профессионального мастерства.

Так, совершенствование содержания повышения квалификации и стажировки, как ведущие условия достижения и развития формирования компетентности в целом, должен учитывать современные достижения, как в психолого-педагогической отрасли, так и в производственной сфере соответствующей профессиональной его деятельности. Такое обновление требует от мастера производственного обучения определённых знаний, тенденций инновационных измерений в системе современного образования, различий традиционной, развивающей и личностно ориентированной системы обучения, понимание сути педагогических технологий, знания интерактивных форм и методов обучения, развития дидактических, рефлексивных, проектных и исследовательских умений, внедрение новых педагогических технологий в учебно-производственный процесс. Одновременно в соответствии с требованиями его профессионально-педагогической компетентности содержание профессиональной (строительной) составляющей должна постоянно совершенствоваться с учетом регионального компонента строительно-отделочных работ и опережающего характера его обновления.

Учитывая выше изложенное, в программу стажировки на производстве мы предложили включить ознакомление со строительными материалами известных строительных фирм «Ceresit», «Кнауф», «Будмайстер», что обеспечило современный подход к выполнению отделочных работ. В то же время, содержание программы стажировки мастеров производственного обучения предполагает овладение опытом новаторов в строительной отрасли.

Важным организационно-педагогическим условием успешной организации учебно-производственного процесса в профессионально-технических учебных заведениях строительного профиля является *развитие методической компетентности мастера производственного обучения в межкурсовой период,* которое должно осуществляться путем внедрения в этот процесс современных и наиболее эффективных педагогических и производственных технологий и активизации научного поиска по формированию профессионально педагогической компетентности. При этом следует обеспечивать поддержание надлежащего уровня специалиста в соответствии с современными технологическими, психолого-педагогическими и организационно-управленческими требованиями, сочетанием новых научных

of trainers construction profile, consider the category «conditions», «pedagogical conditions».

Keywords: pedagogical conditions, development, professional and pedagogical competence, master of industrial training.

Введение. Реализация образовательных процессов, направленных на повышение эффективности профессионально-педагогической деятельности специалистов профессионально-технического образования, прежде всего, ставит задачей осмысление причин и факторов, от которых зависит качество процесса совершенствования профессиональной компетентности и определения на этой основе определённых условий, при которых это совершенствование является возможным и целесообразным.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является раскрытие сущности организационно-педагогических условий развития профессионально-педагогической компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля и реализация их в процессе повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. Развитие профессионально-педагогической компетентности мастеров производственного обучения является непрерывным процессом, ориентированным на высокие профессиональные достижения, направленные на совершенствование его профессионально важных качеств, на дальнейшее развитие как в педагогической так в строительной отрасли. Результат совершенствования профессионально-педагогической деятельности зависит от различных условий.

Понятие «условие» согласно словарю С. Ожегова рассматривается «как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, которые утверждены у соответствующей отрасли деятельности; обстоятельства, при которых что-то осуществляется» [3, с.62].

На понятие «педагогические условия» акцентирует внимание А. Литвин, который рассматривает их с различных аспектов составляющих процесса не только обучения и воспитания, но и развития: целей, содержания, принципов, норм, средств и др. Это понятие используется в процессе характеристики образовательной системы или её отдельных сторон, элементов [5, с. 45].

Под педагогическими условиями В. Сластёнин подразумевает совокупность мероприятий, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности. Анализ педагогического и личностного опыта работы свидетельствует о том, что наиболее эффективным направлением качественного повышения профессионально-педагогической компетентности является реализация таких педагогических условий благодаря которым осуществляем развитие их творческой личности, способности к самосовершенствованию и саморазвитию [4, с. 224].

Рассматривая, процесс профессионально-педагогического развития педагогов строительного профиля М. Мыхнюк акцентирует свое внимание на том, что данный процесс, в первую очередь, должен учитывать специфику их профессионально-педагогической деятельности, функции развития, а также создание благоприятной среды для успешной реализации процесса развития.

Под организационно-педагогическими условиями развития профессионально-педагогической компетентности мастера производственного обучения строительного профиля подразумеваются факторы, которые обеспечивают эффективность повышения его квалификации, как в

заслуживает уважения. Но на такой совет последовало насколько убедительное, настолько и неожиданное разъяснение: уехали бы, да родители не отпускают!

Что же получается? Семьи, в которых выросли упомянутые студенты, были русскими или русскоориентированными, а их дети – напротив, выросли украиноориентированными?

Формулировка цели статьи. Целью статьи является поиск и осмысление ответов на следующие непростые вопросы. В-первых, кто и когда студентов так сориентировал? Во-вторых, почему молодым ребятам, которые выросли в русском по историческому прошлому и русском по ментальности Крыму, не нравится Россия? И, наконец, в-третьих, что и как необходимо сегодня делать учителям истории в школах и преподавателям в вузах, чтобы молодые люди, получая знания об истории России, полюбили ее и стали ее патриотами?

Изложение основного материала статьи. Постановка и осмысление высказанных выше вопросов имеет особую актуальность для нашего учебного заведения, которое готовит учителей, специалистов, которые уже завтра в школах будут давать ученикам знания, формировать мировоззрение, воспитывать патриотов российского государства. Или не воспитывать и не формировать.

Что касается ответа на первый вопрос, то он очевиден: ребят так сориентировала школа и высшее учебное заведение, которые, естественно, работали по украинским программам. Особо следует сказать о большом идеологическом воздействии СМИ, их влиянии на формирование мировоззрения школьников и студентов. Можно, конечно, все объяснить еще и юношеским максимализмом, демонстрацией самостоятельности, взрослости и эмоциональным воздействием на неокрепшие умы идеологии и событий недавнего киевского майдана. Но такой подход был бы опасным упрощением ситуации.

Важность вопроса требует профессионального и откровенного анализа всей совокупности причин. Научность и объективность исследования помогут понять методы и способы внедрения в сознание молодых людей нужной информации и формирования на этой основе их мировоззренческой позиции.

Конечно, причин много. Одна из них в том, что ребята родились и выросли в одной стране, эта страна воспринималась ими как Родина, Отчизна, а тут вдруг… референдум, «вежливые люди» и, что называется, а поутру они проснулись… в другой стране. А их Родину у них отняли, оккупировали, как они теперь думали.

Особенность изучения истории России сегодня в Крыму как раз и состоит в том, на полуострове выросло поколение молодых людей, которым, не преподавали историю российского государства и которые по этой простой причине не знают ее. Более того, нынешние студенты знают историю Киевской Руси не как историю древнерусского государства – общего для русских и украинцев, а как начальный период истории государства Украина. И эта якобы история якобы древней Украины, по версии украинских ученых и политиков, не имеет никакого отношения к истории России. Этот момент следует зафиксировать особо.

Например, учебная программа для учеников 7 класса общеобразовательных учебных заведений по предмету «История Украины. Всемирная история» имеет такие разделы: «Виникнення та становлення Русі–

України", "Київська держава (Русь–Україна) наприкінці X – у першій половині XI ст.", "Українські землі у складі великого князівства литовського та інших держав (друга половина XIV – XV ст.)" и т.д. Программа рекомендует учителю охарактеризовать роль первых князей в становлении Киевской державы (Руси-Украины), показать на карте территорию украинских земель и т.д.[1].

Наиболее интересным, на наш взгляд, представляется указание учителю назвать и разъяснить происхождение названия Русь-Украина". Интересным потому, что это требование ставит учителя в сложное положение. Ведь ему, чтобы придерживаться исторических фактов, придется сказать, что слова Украина в конце X века еще не придумали. Что название Киевская Русь (исключительно для географического обозначения территории) введет в оборот русский историк Н.М. Карамзин лишь в 1818 году.

Эти факты общеизвестны и их невозможно вольно трактовать, если оставаться на позициях историзма. Но если ставить во главу политические требования власти, то тогда возможно все. Подтверждением этому служит указ Президента Украины Петра Порошенко «О чествовании памяти князя Киевского Владимира Великого – создателя средневекового европейского государства Руси-Украины» [2].

Так переписывается история, точнее так создается новая история, которая ровным счетом не имеет ничего общего с исторической правдой. Возникают вопросы: зачем это делается и почему незалежной Украине мешает наша общая древняя история?

В упомянутой выше учебной программе ученикам 8-х классов украинских школ всем известная Переяславская рада 1654 года преподносится не как воссоединение русского и украинского народов, что стало результатом национально-освободительной борьбы украинских казаков и крестьян, а как украинско-московское межгосударственное соглашение в рамках «відносин між Українською державою і Московією".

Но, позвольте, господа ученые-историки незалежной Украины. Для отношений и соглашений нужны две стороны, в данном случае два государства. Одно есть, оно как объективная реальность тогда существовало – это Русское государство или Московия, как тут сказано. А второй стороны – Украинской державы, увы, не было тогда. Ее существование нельзя подтвердить никаким документальным актом признания со стороны какого-либо тогдашнего государства, международным договором с какой-либо страной. Единственное, что формулирует наличие такого государства в те времена, - современные указы украинской власти и новейшие "исследования" историков.

А что было на той территории в те далекие времена? Большая ее часть находилась под властью Польши, южнее и юго-западнее Киева пристирались степи, на которых хозяйничали Крымское ханство и Османская империя. Еще было вольное образование беглых крестьян и посадских людей, ставших казаками, под названием Запорожская сечь, которую тоже никто государством не именует. И отношения по поводу этих территорий выстраивались тогда не между украинской державой, которой, как мы уже отмечали, еще не было, а между реально существовавшими государствами: Россией, Польшей и Османской империей с Крымским ханством.

Спустя тридцать лет после Переяславской рады, когда европейские государства, в первую очередь Польша и Австрия, при вдохновении со

университет» (г. Ялта) и, на сегодняшний день, является ведущим вузом, осуществляющим образовательную деятельность на Южном берегу Крыма.

Литература:

1. Дирекции училищ Таврической губернии, 1869г. – ГААРК, ф.100, оп.1, д.1287, л. 1-19.
2. Дюличев В.П. Рассказы по истории Крыма: XIX век. Таврическая губерния. – Симферополь: Таврида, 1994. – 54с.
3. Дирекции училищ Таврической губернии, 1869г.- ГААРК, ф.100, оп.1, д.1286, л. 1-6.
4. Исторические записки об учебных заведениях. - ГААРК, Ф.100, оп.1., д.371, 86 л., 1834-1836.
5. Копии распоряжений попечителей Одесского ученого округа, 1912г. – ГААРК, ф.725, оп.1, д.71, л. 1-43.
6. Малинко И.Г. Деятельность высших женских курсов на Украине (конец XIX – начало XX вв.) / И. Г. Малинко // Вопросы истории СССр . – Ж., - 1984. – Вып. 29. –С. 121-127.
7. Маркевич А. И. Краткий исторический очерк возникновения Таврического университета / А. И. Маркевич. – Симферополь: Первая советская типография, 1919. – 32с.
8. Материалы о работе учебного заведения в 1833-1836гг. - ГААРК, Ф.100, оп.1., д.346, 36 л. - С.1833-1836.
9. Об испытании и осмотре училищ Директором. - ГААРК, Ф.108, оп.1., д.29, 14л., 1834г.
10. Памятная книга Таврической губернии /Под ред. К. А. Вернера. - Сборник статистических сведений по Таврической губернии. - Симферополь, 1889. - 72с.
11. Указы Правительствующего сената и циркулярные предложения МНП, 1836-1837гг. - ГААРК, Ф.100, Оп.1, Д.395, 265л.

Педагогика

УДК: 368. 60/09

кандидат педагогических наук, доцент Юртаева Ольга Алексеевна
Крымский республиканский институт постдипломного
педагогического образования» (г. Симферополь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: В статье рассматривается реализация организационно-педагогических условий развития профессионально-педагогической компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля, рассмотрены категории «условия», «педагогические условия».

Ключевые слова: педагогические условия, развитие, профессионально-педагогическая компетентность, мастер производственного обучения.

Annotation: The article discusses the implementation of organizational and pedagogical conditions of development of professional and pedagogical competence

– переход на самостоятельный статус будет осуществлен решением Совета Киевского университета в согласии с коллегией профессоров Таврического университета;

– для факультетов в Симферополе, передать военный госпиталь и другие здания, а также имущества, городских лабораторий и кабинетов [8].

Таким образом, в июле 1918 года на заседании профессоров с участием членов президиума Попечительного Совета декан медицинского факультета Р. Гельвиг был избран ректором Таврического университета, который разработал Устав университета [10].

Собрание университета ходатайствовало о передаче университету Никитского ботанического сада, ряда казенных имений на Салгире и других учреждений, которое было удовлетворено 30 августа 1918 года. Крымское краевое правительство приняло решение об открытии университета в Симферополе в составе: историко-филологического; физико-математического; юридического; медицинского; агрономического факультетов.

А так же выделить средства Таврическому университету из:

– ежегодных ассигнований Крымского краевого правительства;

– капиталов и имуществ, жертвуемых университету учреждениями и частными лицами;

– доходов от капиталов, имуществ, продажи изданий университета;

– платы за обучение и за экзамены в испытательных комиссиях, за выдаваемые университетом дипломы и свидетельства, за лечение в университетских клиниках.

8 сентября 1918 года в Симферополе состоялось объеденное заседание Попечительного Совета профессоров Таврического университета в составе известных ученых, профессоров Д. Граве, Н. Бубнова, С. Богданова и С. Егазарова. Председательствующий на собрании С. Крым ознакомил с актом Краевого правительства о развитии Таврического университета:

– о переводе физико-математического факультета из Ялты в Симферополь,

– об открытии в осеннем семестре восточного факультета при Таврическом университете,

– о создании специальной комиссии по созданию восточного факультета,

– о создании в осеннем семестре агрономического отделения на естественном факультете,

– о создании университетской библиотеки [11].

Согласно постановлению Совета университета, при зачислении в студенты предпочтение отдавалось уроженцам Тавриды, имевшим аттестат зрелости, а также медалистам и слушателям других университетов.

Университет имел полную самостоятельность в организации своей структуры, факультетов, кафедр, учебной и научной работы.

Выводы. Таким образом, история становления высших учебных заведений Крыма была начата непосредственно в г. Ялте. Однако, после перевода филиала университета Святого Владимира из Ялты в Симферополь прошло более полутора века, прежде чем на территории г. Ялты стали открываться высшие учебные заведения. Одним из первых высших государственных учебных заведений в г. Ялта стал Крымский государственный гуманитарный институт, который впоследствии был переименован в Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный

стороны Римского папы организовали Священную лигу против Османской империи, то они позвали в этот союз Россию. Обращем внимание: Украину в союз не приглашали по одной простой причине – некого было приглашать. Более того, чтобы убедить Россию вступить в Священную лигу, при содействии Австрии между Польшей и Россией был заключен “Вечный мир”. По нему Польша признала вхождение Левобережной Украины в состав Российского государства, которое произошло после Переяславской рады, и продала России на вечные времена Киев за 146 тысяч рублей. Спрашивается, где здесь украинская держава?

Процесс объединения древнерусских земель только начнется на Переяславской Раде и растянется на долгие столетия. Территория, которую Богдан Хмельницкий в середине XVII века привел под высокую руку русского царя, была крохотной, она даже тогда составляла треть украинской земли, находившейся под властью поляков. Московскому государству вместе с украинским воинством много трудов предстояло, чтобы сформировались нынешние размеры Украины.

Таким образом, на примере всего лишь нескольких известных исторических фактов мы показали, как в настоящее время происходит процесс создания новой истории Украины, как подменяются, искажаются и извращаются события прошлого, насколько тенденциозно дается их трактовка. Это даже не мифологизация украинской истории, поскольку миф - это происходящее естественным путем искажение фактов и событий прошлого, а примитивная ее фальсификация, которая ведется осознанно и системно.

Фальсификация исторического прошлого необходима киевской власти для того, чтобы обосновать существование украинского народа и государства Украина с древнейших времен, чтобы убедить население страны, прежде всего, конечно, обучающуюся молодежь, что украинство насчитывает тысячелетия славных дел в единой семье европейских народов.

Но выполнить эту задачу возможно только при одном условии: разделить нашу общую вековую историю, придумать свою национальную индивидуальность и исключительность и оторвать придуманное от всего русского. Потому в школьные учебники закладывают выдуманные версии исторического развития несуществовавшего государства Украина. Так системно уничтожается наше общее историческое прошлое, начиная с тех далеких времен, когда только зарождалось наше единство.

Смысл и цель такой научной деятельности комиссаров от истории проста: доказать, что Украина имеет свою собственную древнюю историю, которая изначально не имеет ничего общего с историей древнерусского государства. Доказать, что украинская нация – самостоятельная нация с зарождения, а не ветвь единого древнерусского народа.

Умалчивание одних фактов, возвеличивание других, вольная, а чаще попросту фальшивая трактовка третьих, - все это технологии переписывания истории, на основе которых производят перемены в сознании людей, в сознании молодежи в первую очередь. Такой процесс и есть то, что называется перекодировка сознания.

Однако при выстраивании подобных версий придуманная украинскими историками и политиками сплошная линия возникновения и развития древнего европейского государства Русь-Украина в отдельные исторические периоды разрывалась. В какие-то времена это государство исчезало с исторического

ландшафта. Из этой ситуации нашли такой выход. Например, когда не стало Киевской Руси, была придумана ей замена – украинское государство сохранилось и выжило в Галицко-Волынском княжестве. Когда же эти древнерусские земли захватили Польское королевство и Великое княжество Литовское, то современные украинские историки обнаружили новое украинское государство в образе Запорожской сечи. Правда, один период от другого отделяют 100 – 150 лет, но кто это будет высчитывать, да и что значит такой срок для истории – мгновение!

Когда же вообще ничего найти и приспособить не получалось, тогда эти исторические пробелы объяснили агрессией со стороны Русского государства, которая приводила к оккупации Украины и временной потере ею своей государственности.

Тот факт, что значительная часть нынешней Украины длительное время находилась под властью Речи Посполитой, Австро-Венгрии, не вызывает у украинского общества никаких отрицательных эмоций: то было влияние цивилизованных европейских народов, которое следует воспринимать как благо, как приобщение к великой западной культуре. Другое дело – оккупация со стороны Московии, «клятых москалей», дикой азиатчины, которая тормозила, прерывала европейское развитие украинцев.

На этот тезис предлагается обратить особое внимание, так как от этой отправной точки начинается формирование агрессивного образа большого северного соседа. Из исторического контекста вырываются отдельные, чаще незначимые эпизоды, им придается вселенское значение, чтобы показать врага в лице русского государства, которому во все времена имманентно присуще враждебное отношение к Украине. Это с одной стороны. С другой – эти эпизоды служат доказательством героической борьбы украинского народа против народа русского.

Такие эпизоды подбираются с древнейших времен до современности, выстраиваются в линейку и образуют систему доказательств, которую разрушить человеку неискушенному в истории практически невозможно. Остается только одно – верить напечатанному и сказанному. И ненавидеть северное соседа, который вовсе не брат, а враг с давней поры и на все времена.

Один из таких эпизодов – Конотопская битва, которая произошла в 1659 году. Президент Украины В. Ющенко в марте 2008 издал указ о праздновании 350-летия битвы, превратив тем самым мало кому известный день сражения во всеукраинский праздник. Было придумано новое название тем событиям – «украинско-русская война 1658-1659 годов», а сама битва стала называться главной победой украинского оружия. Хотя в указе не сказано, над кем достигнута главная победы, свидомые (знающие) украинцы понимают о чем и о ком идет речь. Указ предписывал переименовать улицы, проспекты, площади и воинские части в честь героев битвы при Конотопе. Украинский Ощадбанк даже выпустил юбилейную монету номиналом 10 гривен.

Поскольку на Украине при написании своей новой истории Конотопской битве придают особое значение, считают, что тогда украинцы продемонстрировали национальный дух и лучшие качества народа, то и нам следует уделить достаточное внимание ее анализу.

Итак, после смерти Богдана Хмельницкого в 1657 году казацкая старшина временно, до полнолетия сына Хмельницкого Юрия, возложила обязанности гетмана на писаря казачьего войска Иван Выговского. Но уже на следующий

– совету Киевских профессоров снабдить Ялту дубликатами учебных пособий и приборами;

– создать в Ялте общежитие для студентов, организовать их питание, материальную поддержку;

– ассигновать на нужды университета 25 тыс. рублей;

– просить Совет Киевского университета немедленно приступить к организации в Ялте естественного отделения физико-математического факультета;

– начать в Ялте занятия на первых курсах физико-математического и медицинского факультетов в марте 1918 года [8].

О популярности университета свидетельствует заметка в газете «Ялтинский голос» (от 5 января 1918 года) в которой сообщалось о деятельности в Ялте студенческого кружка по созданию дома-санатория для больных студентов, которых немало съехалось к открытию университета» [7].

В ноябре 1917 года Советы факультетов Киевского университета утвердили учебные планы и штат профессоров Таврического филиала. В числе первых в должности профессоров Таврического университета утвердили: Н. Кузнецова (кафедра ботаники); Н.Крылова и М. Тихомандрицкого (кафедра чистой математики) [9].

Для работы в январе-феврале 1918 года в Ялту прибыли профессора Киевского университета: приват-доцент математики А. Вишневский; профессор военно-медицинской академии В. Коренчевский; выпускник Петроградского университета физик Я. Френкель [8].

В газете «Таврические Советские известия» в апреле 1918 года опубликовали: «Проект Таврического филиального отделения университета святого Владимира в Ялте»; объявления о приеме до 5 мая заявлений лиц обоего пола на первые курсы физико-математического и медицинского факультетов; об открытии университета в Ливадии 11 мая 1918 года [5].

Таким образом, работа по созданию Ялтинского филиала Киевского университета была завершена в начале 1918 года. 1918 год – год начала занятий в Ялте и подготовки перевода университета в Симферополь [10].

10 мая 1918 года состоялось торжественное открытие филиала в Киеве. Ректором Киевского университета Е. Спекторским 11 мая в Ялте было организовано торжественное открытие естественного и математического отделений физико-математического и медицинского факультетов [11].

Для работы в конце мая 1918 года в Ялту приехали профессора Киевского университета Р. Гельвиг, С. Богданов, Л. Кордыш, направленные Советом университета на постоянную работу в Крым [11]. Лекции читались в бывших казармах Ливадийской караульной команды, даже торжественное открытие филиала университета 11 мая было проведено в здании ялтинской мужской гимназии [9].

Однако, летом 1918 года, на губернском земском собрании, в лице профессоров университета – П. Кузнецова, С. Метальникова, Р. Гельвига, С. Богданова В. Коренчевского, было приняло постановление, согласно которому:

– Таврический университет должен находиться в Симферополе как центре Таврической губернии;

– его филиальная связь с Киевским университетом имеет временный характер, в связи с необходимостью;

естественно-историческом и математическом физико-математического факультета и 1-м курсе медицинского факультета в Ливадии или Симферополе по соглашению с земством» [10].

Комиссия Министерства народного просвещения по делам высшей школы, заседаниями которой руководил заместитель министра народного просвещения Временного правительства В. Вернадский, также поддержала идею образования высшего учебного заведения в Крыму и обещала первому крымскому вузу ежегодную субсидию в размере 300 тыс. руб. [11].

Однако процесс создания университета в Тавриде был прерван революционными событиями. В январе 1918 года в Крыму установился «первый большевизм». 22 марта 1918 года Таврический губернский ЦИК принял декрет об образовании Советской Социалистической Республики Таврида.

Газета «Таврические советские известия» и ряд других изданий печатали объявления о приеме до 5 мая 1918 года заявлений на первые курсы физико-математического факультета (естественное и математическое отделения) и медицинского факультета, о планируемом открытии университета 11 мая 1918 года в Ливадии. Торжественное открытие Таврического филиала университета Св. Владимира (медицинского факультета) состоялось в Киеве 10 мая 1918 года, а 11 мая в Ялте были открыты физико-математический (естественное и математическое отделения) и медицинский факультеты филиала [2].

Важное значение для создания высшего учебного заведения в Крыму имела поддержка профессоров Киевского университета. 9 октября 1917 года Совет Киевского университета по докладу профессора Д. Граве постановил: создать свой филиал в Крыму в составе 4-х факультетов; избрать комиссию для разработки проекта деятельности филиала; в состав комиссии включить по 2 представителя от каждого факультета Киевского университета; назначить председателем комиссии профессора Д. Граве; командировать профессоров Киевского университета для чтения лекций в ялтинском филиале; в Ялту делегировать профессора М. Довнар-Запольского для организации работы коллегии ялтинских профессоров; под председательством профессора Н. Кузнецова коллегии ялтинских профессоров разработать проект открытия университета в Крыму в январе 1918 года [8].

В результате принятия данных решений, делегация в составе П. Богданова, А. Лонцкой и профессора С. Метальникова, правительственного комиссара по национальным имениям С. Крыма, министра народного просвещения Крыма В. Вернадского, ходатайствовала перед Временным правительством о принятии проекта создания Таврического университета, который готовил бы специалистов, необходимых краю [9].

Октябрьский вооруженный переворот в Петрограде, свержение Временного правительства положили начало гражданской войне в стране. Но, не смотря на это, 30 ноября 1917 года Ялтинская городская дума, заслушав доклады городской управы и профессора М. Довнар-Запольского о создании университета, приняла решение:

– в Ливадийском дворце, разместить естественно-исторический факультет.

– в Ялте, Ливадии, приступить к чтению лекций на физико-математическом факультете в начале 1918 года;

– в Симферополе, Севастополе, Феодосии, Керчи постепенно открывать другие факультеты и отделения;

год новый гетман нарушает клятву московскому государю и подписывает с поляками Гадячский мир, по которому Гетманщина под названием Великое княжество Русское входит в состав Речи Посполитой. Но простой народ, казаки, не желавшие возвращения в Польшу, подняли восстание. Чтобы подавить казачьи волнения, Выговский одновременно присягает еще и крымскому хану, а добившись победы над восставшими разворачивает самые настоящие репрессии против казачьей старшины: были казнены несколько полковников, 12 сотников. Уцелевшие полковники и есаулы бежали тогда на Дон.

Эти события станут началом гражданской войны, получившей впоследствии название «Руина». Как писал автор «Хронологии высокославных ясновельможных гетманов»: «Сей Выговский, по властолюбию своему, Российскому государству изменил и много городов, местечек, сел и деревень малороссийских Орде на разграбление отдал» [3].

Московский царь Алексей Михайлович, не желая войны, начал переговоры с Выговским о мирном разрешении конфликта, которые не принесли результата. Тогда осенью 1658 на Украину вступает Белгородский полк князя Григория Ромодановского. В ноябре Выговский запросил мира и подтвердил свою верность присяге русскому царю. Но уже в декабре того же года, соединившись с татарами и поляками, Выговский опять предает московского царя, возобновляет военные действия и нападает на русские войска.

В одном из сражений – под Конотопом - русский отряд под предводительством князя Алексея Трубецкого, понес чувствительные потери и был вынужден отойти к Путивлю. Вот, собственно, и все. Следует лишь уточнить: в том сражении победу над русским отрядом добыли не казаки Выговского, а крымско-татарская конница. Ее там было в два с лишним раза больше, чем казаков Выговского, ее атака и решила исход дела. Так что нынешние толкователи тех давних событий откровенно приписали украинским казакам не принадлежащую им славу. То была все же победа татарского оружия!

Видимо, нужно еще добавить, что тот успех не принес славы Выговскому. Вскоре против него снова восстали казаки, он вынужден был бежать в Польшу, где через некоторое время его обвинили в измене и он был казнен. Такие лучшие качества и дух явил тогда нынешний герой Украины.

В чем безусловно правы современные украинские историки, так это в том, что гетман Иван Выговский – предшественник другого борца за украинскую свободу и независимость Ивана Мазепы. Только первый из них положил не начало борьбы с москалями, как сейчас считают на Украине, а начало предательств украинских вождей по отношению к русскому народу и государству. Именно так и оценил российский МИД события под Конотопом, комментируя указ В.Ющенко: «кровавая битва из-за очередного предательства очередного гетмана» [4].

Полагаем, нет необходимости говорить об общеизвестном – предательстве Мазепы, чье имя в народе стало нарицательным, превратившись в символ измены и подлости. Но в той же украинской учебной программе для учеников 8-х классов события Северной войны и Полтавской битвы трактуются по-другому. Учителям предписано говорить о переходе Мазепы на сторону шведского короля Карла XII как об украинско-шведском союзе, разъяснять

военно-политические акции российского царя против украинцев и характеризовать гетмана И. Мазепу «як історичного діяча”.

Новые взгляды на историю украинская власть насаждала жестко, дискуссий не допускала и, что особенно следует выделить, боролась с носителями иного понимания прошлых событий. Или не препятствовала силовым действиям тех, кто подавлял всякое публичное проявление иных взглядов, что фактически означало поощрение таких акций устрашения.

Особенно кощунственно киевская власть относилась к истории Великой Отечественной войны и нашей общей Великой Победе над фашизмом. Сказано и написано об этом много, всех примеров, вопиющих фактов невозможно привести. Но одну из отправных точек обозначить все же нужно.

Когда в период президентства на Украине Ющенко агрессивные молодчики напали во Львове на ветеранов Великой Отечественной войны, когда те шли в день Великой Победы на братское кладбище, реакция на это была более чем скромная как на Украине, так и, к великому сожалению, и в России. Дескать, частный случай, в семье не без уродов. Прошло не так много времени с того майского дня и что мы имеем сегодня?

У граждан Украины уже нет Великой Отечественной войны. Спрашивается, а Отечество осталось? Совместная борьба русского, украинского, белорусского и всех других народов многонационального Советского Союза против фашизма и освобождение Украины от немецких захватчиков усилиями президента П. Порошенко, премьера А. Яценюка превратилась в оккупацию советской республики… советской Красной Армией, которая продолжалась вплоть до развала СССР. Есть ли тут хотя бы здравый смысл. Нет, он отсутствует, все заслонила, вытеснила политическая заданность представить Россию врагом во всем и на все времена. Пособники фашистов стали героями, а Красное знамя Великой Победы под запретом. Об этом безумии много написано и еще будет немало сказано. Нам представляется уместным в этой связи вспомнить А.С. Пушкина, который говорил, что именно уважение к минувшему отличает образованность от дикости. Великий поэт умел подобрать правильное слово!

Что в этой ситуации делать России? Искать ответ на этот вопрос предоставим руководству нашего государства. А что делать нам, преподавателям истории России в вузах и школах чтобы молодое поколение, получая знания об истории России, полюбило ее и стало ее патриотами? Ответ на этот, главный вопрос наших рассуждений, к счастью, уже найден и, что особенно важно, найден уже давно.

Гениальный русский поэт и философ Федор Тютчев как будто специально для нас написал: «Истинный защитник России – это история: ею в течение трех столетий неустанно разрешаются в пользу России все испытания, которым подвергает она свою таинственную судьбу» [7].

Значит, поскольку нападают на нас через историю, то и отвечать мы должны тем же оружием. Прежде всего нам самим следует хорошо понимать, что сегодня, когда идет глобальная информационная война против России и русского мира, история, прошлое страны, становится оружием современной политики и тут нет и не может быть мелочей, которые можно не заметить, как несущественные.

высшего учебного заведения», которую возглавил С. Крым. Она состояла из представителей губернского и уездного земств, городских дум, научных обществ [1]. Однако свершившаяся Февральская революция в России (4 – 7 мая 1917 года), с одной стороны, несколько притормозила процесс создания университета, а с другой - способствовала освобождению дворцовых зданий в Ливадии. Вследствие чего в спор за право называться первым крымским университетским городом включилась Ялта [4].

В Ялте функционировало «Общество содействия устройству высших учебных заведений в Крыму», председателем которого была А. Лонцкая - гласная Ялтинской городской Думы. Идею создания в Ялте высшего учебного заведения так же поддержали: Ялтинское городское управление во главе с городским головой В. Нейкирхом; группа ялтинских профессоров во главе с директором Никитского ботанического сада Н. Кузнецовым [4]. На проведение в Ялте Всекрымского научного съезда по вопросу создания университета на базе дворцового комплекса в Ливадии было выделено 5000 руб. [3].

Первое заседание комиссии по организации высшего учебного заведения в Ялте состоялось 8 сентября 1917 года в помещении городской управы. В нем участвовали: представители Ялтинского городского и земского самоуправлений, медицинского общества, Ялтинского отделения Крымско-Кавказского горного клуба, директор Никитского ботанического сада профессор П. Кузнецов. Были приглашены также находившиеся в Ялте на отдыхе и лечении известные ученые – физик А. Иоффе, математик Н. Крылов, профессор Киевского университета Д. Граве (основатель отечественной алгебраической школы). Все приглашенные выразили желание работать в Ялтинском университете [6].

Таким образом, в Ялте 17 – 19 сентября 1917 года состоялось заседание Комитета объединенных научных учреждений Таврической губернии, в принятой резолюции которого значилось:

– ходатайствовать перед губернским земством о выделении для университета в Ливадии средств местной городской думой;

– о немедленном открытии в Ливадийском дворце естественного отделения высшей школы;

– просить Временное правительство о передаче Ливадийских построек для аудиторий университета;

– о переводе в Ялту физико-математического факультета Петроградского университета, из-за приближения к нему фронта [7].

25 сентября 1917 года состоялось историческое заседание Ялтинской городской Думы, в ходе которого было постановлено: «Признать желательным открытие в г. Ялте университета, о чем и возбудить соответствующее ходатайство перед правительством» [9].

24 ноября 1917 года состоялось заседание Коллегии ялтинских профессоров в составе Н. Кузнецова, Н. Крылова, С. Метальникова и профессора университета Св. Владимира М. Довнар-Запольского. В ходе которого было постановлено: «1) Считать единственно возможным при сложившихся обстоятельствах образование в Ялте филиального отделения Киевского университета; 2) действовать коллегиально в данном составе с присоединением профессора М. Тихомандрицкого и временным председателем избрать профессора А. Кузнецова, а товарищем председателя -профессора И. Крылова; 3) открыть чтение лекций в марте месяце на отделениях

Педагогика

УДК 371 (477) «18/19»

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА СВЯТОГ ВЛАДИМИРА НА ТЕРРИТОРИИ ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аннотация. В статье речь идет об истории создания первого высшего учебного заведения в Крыму, его первых преподавателях, структуре, а так же дальнейшей судьбе.

Ключевые слова: Таврический университет, университет Святого Владимира, Ялта, Ливадийский дворец, образование.

Annotation. In article it is about history of creation of the first higher educational institution in the Crimea, his first teachers, structure, and also further destiny.

*Keyword:*Taurian university, university of Sacred Vladimir, Yalta, Livadiysky palace, education.

Введение. Одним из государственных приоритетов сегодня является модернизация системы образования. Решение данной проблемы, требует основательного научного анализа всего комплекса социально-экономических, общественно - политических и культурных условий развития образования в разные исторические периоды.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена важностью объективного осмысления исторического опыта; необходимостью критического анализа деятельности высших учебных заведений Таврической губернии в начале XX века с целью обоснованного использования их опыта в процессе обучения и воспитаниия подростков в современных условиях поликультурного Крыма; возможностью прогнозирования дальнейшего развития образования для повышения качества обучения и воспитания подрастающего поколения.

Анализ состояния народных училищ (разного подчинения) Таврической губернии конца XIX века, осуществлялся историками, этнографами Д. Говоровым, А. Дьяконовым, А. Маркевичем, Н. Щербиной и др.

Формулировка цели статьи. Осуществить ретроспективный анализ становления университета святого Владимира в Таврической губернии в начале XX века.

Изложение основного материала статьи. История создания первого высшего учебного заведения в Крыму датируется 31 августа 1916 г., когда состоялась чрезвычайная сессия Таврического Земского Собрания, на которой был заслушан доклад С. Крыма «Об открытии высшего учебного заведения в Таврической губернии» [2].

На этом заседании, была образована «Комиссия об учреждении в Крыму

Собственно, что говорить о школьниках и студентах, если многие взрослые задают вопрос: а когда мы разделились с Украиной, а когда вообще появился украинский народ…

Разумеется, историк должен хорошо понимать сложный исторический процесс. Вернемся в древние времена, к одной весьма важной исторической развилке. Изучая сегодня в аудитории, в школьном классе тему «Киевская Русь», мы вдруг завтра начинаем говорить о Верхневолжской Руси, о Владимиро-Суздальском княжестве… А куда делась Киевская Русь? Убедительный ответ на этот вопрос дает историк Василий Осипович Ключевский.

Рассказывая об исходе древнерусской народности из Поднепровья, об истощении Киевской Руси, анализируя совокупность причин, вызвавших эти процессы – княжеские междоусобицы, нападения степняков и губительное татаро-монгольское нашествие, - он делает вывод о главной трагедии того времени: разрыве народности! «Все ее следствия, которые я изложу, сводятся к одному скрытому коренному факту изучаемого периода: этот факт состоит в том, что русская народность, завязавшаяся в первый период, в продолжение второго разорвалась надвое» [5, с. 233].

Мы знаем, что та часть древнерусской народности, которая ушла из Поднепровья на запад – вглубь Галиции и Польши – оказалась на длительный период в другой культурной и языковой среде. Но когда потомки ушедших в XII – XIII веках стали возвращаться в Поднепровье спустя 250 – 300 лет, когда стала заселяться днепровская Украина, «то оказалось, что масса пришедшего сюда населения чисто русского происхождения. Отсюда можно заключить, что большинство колонистов, приходивших сюда из глубины Польши, из Галиции и Литвы, были потомками той Руси, которая ушла с Днепра на запад в XII и XIII вв. и в продолжении двух-трех столетий, живя среди литвы и поляков, сохранила свою народность. Эта Русь возвращалась теперь на свои старые пепелища…» [6, с. 229].

Были ли ментально это те же люди, что ушли? Наверное, нет, так как длительное время находились под влиянием польско-католической религии и культуры. Равно как и другая часть древнерусской народности, ушедшая из Поднепровья на северо-восток, в междуречье Оки и верхней Волги, смешавшаяся там с финскими племенами и сформировавшая новую народность - великороссов, отличалась от своих вчерашних собратьев.

Но… собратьев! Их многое отличало, но еще большее роднило! Это культура, обычаи, религия, язык… Их объединяло и сближало общее прошлое, оно стало основой для последующего объединения. В этом кроются и причины, которые побуждали братские народы тянуться друг другу. Не могут ветви одного могучего дуба жить и зеленеть порознь, без единого питательного корня – прошлой совместной истории.

Еще одна цитата из В.О. Ключевского, без которой не обойтись, так как, на мой взгляд, никто другой из русских историков не прочертил так ясно и четко пути единого древнерусского народа. «Главная масса русского народа, отступив под непосильными внешними опасностями с днепровского юго-запада к Оке и верхней Волге, там собрала свои разбитые силы, окрепла в лесах центральной России, спасла свою народность и, вооружив ее силой сплоченного государства, опять пришла на днепровский юго-запад, чтобы

спасти оставшуюся там слабейшую часть русского народа от чужеземного ига и влияния» [7, 233].

Нельзя не признать, что от прочтения этих строк возникает ощущение, будто великий русский историк говорит о дне сегодняшнем и о дне завтрашнем. К 1990-м годам наше общее Отечество – Советский Союз - ослабло и было развалено. Произошла глобальная геополитическая катастрофа. Русский народ оказался самым крупным в мире разделенным народом. Но потом прошло совсем немного времени и московское государство поднялось с колен, Россия окрепла, стала собирать русский мир и теперь с тревогой, сопереживанием и соучастием следит за трагическими событиями гражданской войны в соседней братской стране.

К сожалению, так сложилось, что в течение 23 лет строительство государства Украина проходило под лозунгом «Украина – не Россия», который со временем переформатировался, конкретизировался и стал звучать «Украина – цэ Европа! При этом в массовое сознание был внедрен миф, что Европа зовет Украину в свою большую, богатую и счастливую семью, а Россия не отпускает, тормозит, тащит в какой-то таможенный союз, который иронично называли «таежный». Массированная идеологическая обработка, лавина лживых аргументов, разного рода обещаний, конечно, сильнее всего действовала на умы молодого поколения.

Но давайте оставим в стороне эмоции, а посмотрим на действительность через призму фактов. Общеизвестным и общепризнанным фактом является то, что Украина в составе СССР была наиболее экономически развитой республикой.

Каковы же достижения украинского государства за годы независимости? «Реальный ВВП сократился на 35%. Согласно данным Всемирного банка, это — наихудший результат в мире за последние 24 года», - пишет в своей статье для ZN.UA доктор экономических наук Сергей Кораблин. Автор исследования делает вывод, что когда отечественный ВВП достигнет-таки уровня 1990 г., Украина будет находиться на богом забытой обочине мировой экономики, далеко позади своих сегодняшних соседей, не будучи способной разделить ни их успехов, ни их планов, ни возможностей» [8]. В последнее время таких высказываний становится все больше. Международные эксперты обоснованно пишут о том, что очередной проект «Украина» провален, что «Украине грозит опасность стать несостоявшимся государством» [9].

Сопоставляя факты, выстраивая цепочку доказательств, мы можем аргументированно доказывать, что у Московии, Российской империи, Советского Союза и современной Российской Федерации никогда не было и нет сегодня агрессивных намерений в отношении братского украинского народа.

Особенно весомо наши аргументы, когда мы рассматриваем вопрос формирования украинской государственности и рост территории страны. Наиболее значимое приращение территории Украина получила именно в советский период от тех самых «клятых москалей» и «коммуняк», с которыми нынешняя киевская власть так упорно борется. История не знает других таких «оккупантов», которые бы увеличивали размеры «оккупированной» страны и создавали условия для ее расцвета.

Анализ событий «крымской весны» и возвращения Крыма в состав России, которые вызвали нынешнее обострение отношений между двумя

($p<0,05$), походы в баню ($p<0,05$), посещение спортивных секций. У студентов с ограниченными возможностями значительно более выражены пассивные стратегии здоровьесбережения: избегание вредных привычек ($p<0,05$), контроль за своим весом ($p<0,01$), диета ($p<0,01$), посещение врачей с профилактической целью($p<0,05$).

Выводы. Для студенческой молодежи в целом характерно сочетание элементов как позитивного, так и негативного типов поведения в сфере здоровья. У молодежи есть потребность в информации о сохранение, укреплении и восстановлении здоровья, однако она не удовлетворяется, что приводит к недостаточной осознанности состояния своего здоровья. Кроме того, дефицит информации снижает способность к использованию возможностей организации здорового образа жизни. На основании полученных данных, следует обратить внимание на внедрение в образовательную практику при подготовке студентов следующих здоровьесберегающих мероприятий:

1. Мероприятия, направленные на развитие сплоченности коллектива, благоприятного социально-психологического климата как одного из факторов предупреждения профессионального стресса;
2. Формирование здоровьесберегающего поведения за счет внедрения системы корпоративного обучения, включающей психологические тренинги, а также использование программ активного обучения, направленных на развитие коммуникативной компетентности и навыков управления стрессом, в частности использованию адекватной и гибкой позиции в общении, уверенности в себе, эмоциональной саморегуляции;
3. Выработка стратегий поведения в нестандартных ситуациях с опорой на индивидуально-психологические качества студентов с ограниченными возможностями;
4. Создание в образовательном учреждении рекреационной зоны, включающей кабинет релаксации и отдыха.

Литература:

1. Жарова, А.В. Формирование здоровья студентов вузов: монография / А.В. Жарова; под ред. Г.Н. Гончаровой, Н.А. Горбач. – Красноярск,: СибГТУ, 2006. – 108 с.
2. Здоровый образ жизни – фактор профессионально-личностного развития студентов / С.В. Михайлова, Е.Норкина, Ю.Тремаскина, Д.Борзенко // Молодой ученый. 2014. №18-1. С. 64-65.
3. Калюжный Е.А., Кузмичёв Ю.Г., Михайлова С.В., Маслова В.Ю. Результаты мониторинга физического здоровья студентов на основе активной самооценки // Научное мнение. 2012. № 4. С.133-137.
4. Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю. Применение метода индексов при оценке физического развития студентов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2014. № 1 (121). С. 21-27.
5. Медик В.А., Осипов А.М. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье. М.: Логос, 2003. – 200 с.
6. Раевский Р.Т., Канишевский С.М. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов. – О.: Наука и техника, 2008.– 556 с.
7. Ушакова Я.В. Здоровье студентов и факторы его формирования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2007. – № 4. – С.197-202.

Таблица 4

Удовлетворённость качеством жизни студентов с обычными возможностями на 1 и 3 курсах

№	Параметры качества жизни	Уровень удовлетворенности (%)	
		студенты 1 курса	студенты 3 курса
1	Работа	24,8	27,6
2	Личные достижения	26,4	29,2
3	Здоровье	30,6	30,8
4	Общение с близкими людьми	22,4	20,5
5	Поддержка	24,2	22,1
6	Оптимистичность	29,6	29,8
7	Напряженность	26,8	28,2
8	Самоконтроль	28,6	27,8
9	Негативные эмоции	26,4	24,4

В системе ценностей студентов с обычными возможностями, ценность «здоровье» занимает ведущую позицию по уровню значимости независимо от курса обучения. Причём, в отличие от положительной динамики остальных жизненных ценностей, в зависимости от курса обучения, ценность «здоровье» имеет стабильно высокий уровень значимости независимо от курса обучения. Так же выявлено незначительное снижение удовлетворенности ценностями «общение с близкими людьми» и «негативные эмоции», это связано с этапом взросления и большей самостоятельностью.

Результаты исследования выявили у студентов повышенный уровень тревожности. Наиболее выраженными показателями тревожности у студентов, независимо от наличия или отсутствия ограниченных возможностей, являются такие, как «общая тревожность в вузе», «переживание социального стресса», «страх ситуации проверки знаний». То есть, в структуре тревожности наиболее представлены компоненты, имеющие как социальную, так и учебно-профессиональную обусловленность. В целом, тревожность у студентов находится на высоком уровне, и имеет положительную тенденцию снижения в процессе обучения.

Выявлены различия в проявлении тревожности у испытуемых студентов. Так, у студентов с обычными возможностями представлена, прежде всего, фрустрация потребности в достижениях, у студентов с ограниченными возможностями - страх социального стресса и страхи в отношениях с окружающими. Эти различия проявляются на всех этапах обучения, в то же время именно по этим, ключевым показателям, наблюдается положительная динамика – снижение тревожности в процессе обучения в вузе.

Представление об оптимальных способах сохранения здоровья отличаются у обследованных студентов. Так, студенты с ограниченными возможностями более ориентированы на сохранение, поддержание того уровня здоровья, который имеется, а студенты с обычными возможностями, в большей степени ориентированы на укрепление своего здоровья, повышение его уровня. Сравнительный анализ действий по сохранению здоровья студентов показал, что они также имеют некоторые специфические особенности. Так, у студентов с обычными возможностями, наиболее выраженными способами сохранения собственного здоровья являются: занятия физическими упражнениями

государствами, показывает столь же убедительно, что никакой агрессии и оккупации полуострова со стороны России не было. Решение о возвращении в состав РФ было принято населением Крыма, у которого был выбор: проголосовать за то, чтобы остаться в составе Украины или выбрать тот путь, который оно выбрало. Принципиально важно и то, что выбор был сделан на всенародном референдуме. Никакой другой более демократической формы узнать мнение всего народа пока не придумано.

Менее демократичные способы существуют – решение принимают представители народа - парламент. Так была провозглашена независимость Косово, там народ никто не спрашивал о его мнении. Но в Косово решение парламента посчитали правомочным и признали его легитимность, а Крыму в таком признании отказывают. Но это тоже уже другая тема, сугубо политическая.

Выводы. Во-первых, совершенно очевидно, на Украине уже написана новая история государства. По утверждению украинских историков и политиков, оно с древних времен не имело ничего общего с Московским государством, равно как и народы, населявшие оба государства были разными. Московское, затем российское государство во все времена препятствовало развитию независимого украинского государства. К сказанному добавим, что в результате массовой идеологической обработке, которая особенно активно велась последние годы, значительная часть украинского населения убеждена в агрессии России по отношению к Украине и украинскому народу. Высшая государственная власть Украины официально объявила Россию агрессором. В новых учебных программах украинских вузов и школ обоснованию и разъяснению такого решения власти выделен особый раздел.

Во-вторых, население Крыма, особенно молодежь, подвергалось воздействию современной украинской идеологии, в основе которой откровенный национализм. Приступив к изучению историю России, крымские школьники и студенты испытывают сейчас немалые сложности, как чисто познавательные, так и психологические. Для них это трудный предмет, так как новые знания ложатся на те, что были получены в украинский период. Там много было искажений и откровенной фальши, в чем мы убедились на конкретных примерах. Теперь нужно переучиваться, менять взгляды на знакомые события прошлого, а переучиваться всегда труднее, чем учить заново.

В третьих, важно понять, что нам, преподавателям-историкам, поможет в такой ситуации. Прежде всего сам русская история. Нам нужно всего лишь научиться говорить студентам и школьникам о русской истории такой, какой она была, в которой множество восхитительных героических страниц, равно как немало и трагических. На этих страницах жизнь великого народа, который прошел через множество испытаний, который даже после глубоких падений находил силы возродиться и вновь заставить засиять свою Россию.

И в завершение еще одно высказывание автора «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина, обращенное как будто непосредственно к нам и помогающее лучше понять, как сегодня лучше преподносить историю школьникам и студентам: "Историк должен ликовать и горевать со своим народом. Он не должен, руководимый пристрастием, искажать факты, преувеличивать счастье или умалять в своем изложении бедствия; он должен быть прежде всего правдив; но может, даже должен все неприятное, все

позорное в истории своего народа передавать с грустью, а о том, что приносит честь, о победах, о цветущем состоянии, говорить с радостью и энтузиазмом» [10].

Постижение многопластовой истории России поможет выделить и понять то главное, что составляет основу русского государства и русского мира. И тогда среди нас будет больше тех, кто может сказать: я знаю историю России и люблю мою страну Россия.

Литература:

1. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Історія України. Всесвітня історія”. [Электронный ресурс]: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html (дата обращения 04.11.2015).

2. Порошенко назвал князя Владимира создателем «Руси-Украины». [Электронный ресурс]: http://www.stoletie.ru/lenta/poroshenko_nazval_knaza_vladimira_sozdatelem_rusi-ukrainy_526.htm (дата обращения: 24.10.2015).

3. Хронология высокославных ясновельможных гетманов. Южнорусские летописи, открытые и изданные Н. Белозерским. Т.1, Киев, 1856, с.115.

4. МИД России сожалеет о планах Украины отпраздновать 350-летие Конотопской битвы: "можно было бы и постесняться".[Электронный ресурс]: http://www.newsru.com/russia/10jun2008/nonkonotop.html (дата обращения 05.11.2015).

5. Ключевский В.О. Русская история. Полный курс лекций в 2-х книгах. Книга 1. М.: ОЛМА-пресс, 2003. – 734 с.

6. Там же.

7. Там же.

8. За 24 года независимости Украина установила мировой рекорд по падению ВВП. [Электронный ресурс]: http://rusnext.ru/news/1440249424 (дата обращения: 22.08.2015).

9. Bloomberg View: США и ЕС провалили проект «Украина». [Электронный ресурс]: http://news.rambler.ru/world/31856376/?track=header_news (дата обращения 06.11.2015).

10. Карамзин – историк. [Электронный ресурс]: http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=515601 (дата обращения: 24.10.2015).

внутренних психических ресурсов студентов с обычными возможностями, по сравнению со студентами с ограниченными возможностями.

Нами был проведен анализ динамики удовлетворённости качеством жизни студентов с обычными и ограниченными возможностями в процессе обучения. При этом выявлены особенности ее проявления у испытуемых. Основные тенденции динамики показателей удовлетворённости качеством жизни студентов с ограниченными возможностями проявляются в следующем (таблица 3).

Таблица 3

Удовлетворённость качеством жизни студентов с ограниченными возможностями на 1 и 3 курсах

№	Параметры качества жизни	Уровень удовлетворенности (%)	
		студенты 1 курса	студенты 3 курса
1	Работа	18,3	24,6
2	Личные достижения	28,6	30,2
3	Здоровье	18,8	20,8
4	Общение с близкими людьми	26,2	23,2
5	Поддержка	32,8	36,6
6	Оптимистичность	20,4	26,8
7	Напряженность	22,6	22,8
8	Самоконтроль	18,8	24,4
9	Негативные эмоции	20,2	18,3

Как видим из полученных данных, у студентов с ограниченными возможностями, в процессе обучения в вузе, отмечается положительная динамика удовлетворенности по всем жизненным ценностям. Вместе с тем следует отметить, что ценность «поддержки» и «личные достижения» имеют стабильно высокий уровень значимости независимо от курса обучения. Незначительное снижение удовлетворенности ценностями «общение с близкими людьми» и «негативные эмоции» по всей видимости, связано с этапом взросления и большей самостоятельностью.

Основные тенденции динамики показателей удовлетворённости качеством жизни студентов с обычными возможностями отражены в таблице 4.

ограничивать. Мы изучили интерпретацию содержания понятий здоровья и качества жизни здоровыми студентами и студентами с ограниченными возможностями.

Как показало наше исследование, студенческой молодежи в целом характерно наличие ценности здоровья, однако зачастую это не приводит к позитивному типу поведения в сфере здоровья. Среди обследованных, есть представители «конформистов» (имеется цель сохранения здоровья при использовании общепринятых мер заботы о нем), «ретритистов» (молодежь не имеет цели сохранения здоровья, не предпринимает мер, способствующих его сохранению), «инноваторов» (молодежь ищет новые способы заботы о здоровье, не являющиеся общепринятыми) и «мятежников» (осуществляется замена цели сохранения здоровья другими значимыми целями). Выявлена склонность эксплуатировать здоровье с целью достижения более высокого социального статуса и материального благополучия. В ходе исследований была выявлена низкая осведомленность, среди обследованных студентов, о состоянии своего здоровья, о здоровом образе жизни при существующей потребности получать эту информацию. Низкая осведомленность, является причиной снижения возможности организации здорового образа жизни, в условиях вуза.

Таблица 2

Показатели удовлетворённости студентов качеством жизни при поступлении в вуз

№	Показатели качества жизни	Частота встречаемости в ответах студентов (%)	
		студенты с ограниченными возможностями	студенты с обычными возможностями
1	Работа	18,3	24,8
2	Личные достижения	28,6	26,4
3	Здоровье	18,8	30,6
4	Общение с близкими людьми	26,2	22,4
5	Поддержка	32,8	24,2
6	Оптимистичность	20,4	29,6
7	Напряженность	22,6	26,8
8	Самоконтроль	18,8	28,6
9	Негативные эмоции	20,2	26,4

Анализ показателей удовлетворённости студентов качеством жизни выявил ряд отличий у студентов с различными возможностями. Так, наиболее благополучной по показателю удовлетворенности качеством жизни сферой у студентов с ограниченными возможностями является сфера «поддержка», и «личные достижения» у студентов с обычными возможностями - «здоровье», и «оптимистичность». Значимые различия по уровню удовлетворённости обнаружены и по таким показателям, как «напряжённость» ($p<0,05$), «самоконтроль» ($p<0,01$), «негативные эмоции» ($p<0,01$), что свидетельствует о более стабильном эмоциональном фоне и более мобилизованном состоянии

Педагогика

УДК: 001.895:378:78.071.5

кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы разработки, апробации и внедрения новых прогрессивных методов и технологий в подготовке музыканта - профессионала исполнителя и педагога в системе современной высшей школы.

Ключевые слова: высшая школа музыкального образования, инновационные технологии модульного, личностно-ориентированного обучения, технологии стилевого подхода, компьютерные технологии; технологии акмеологи-ческой системы творческого обучения.

Annotation: This article the problems of development elaboration, approbation and intro-duction of new progressive methods and technologies are examined|consider in preparation of musician-professional of performer executor and teacher in the system of modern higher school.

Keywords: higher school of musical education formation, innovative technologies of the module, personality-oriented teaching, stylish, computer technologies; technologies of the acmeologicus system.

Введение. В настоящее время, в связи с научными открытиями в областях психологии, педагогики, информационных и компьютерных системах, авторскими разработками выдающихся преподавателей профессионального образования, актуальность разработки и внедрения инновационных методов и техно-логий в педагогике высшей школы все возрастает. Рассматривая данную проблему подчеркнем, что к настоящему времени каталог инновационных методик насчитывает огромное количество выработанных и апробированных интерак-тивных методов и технологий обучения. Приведем лишь общепризнанные: эвристическое обучение, мозговой штурм, проблемное обучение, дебаты, ме-тод проектов, сакратический диалог, дерево решений, ролевые игры, деловая игра, деловая корзина, форум, панельная дискуссия, программа саморазвития и др. Однако, как бы они не были эффективны в организации и проведение за-нятий, с точки зрения активизации внимания, повышения креативности мыш-ления студентов, они не могут обеспечить переход к новым не линейным фор-мам и видам обучения, которые заложены в перспективных на сегодняшний день технологиях: модульного; личностно-ориентированного обучения; стиле-вого подхода; современных компьютерных технологиях; технологиях акмеоло-гической системы развития творческого потенциала студента.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть применения возможности выше указанных технологий в подготовке музыканта-профессионала в современной высшей школе, основываясь на общей теории вопроса и опыте

работы преподавателей гуманитарного и профессионального циклов дисциплин гумма-нитарно-педагогической академии (филиал) ФРАОУ ВО «КФУ имени В.И.Вернадского в г. Ялте.

Технология модульного обучения. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, интегрируя в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике нашего времени. Наиболее полно основы модульного обучения изложены в монографии П.Ю. Цявичене [5]. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвое-ние которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель фор-мулируется для студента и содержит в себе не только указание на объем зна-ния, но и на уровень его усвоения. Педагог разрабатывает программу, которая состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий студенту вместе с преподавателем осуществлять управление обучением. Таким образом, технология модульного обучения позволяет по новому организовать процесс компоновки и изложения материала и его контроля в условиях аудиторных занятий. Особенно это важно в кредитно-модульной системе организации и контроля учебного процесса, позволяя объединить инфор-мационный и дидактический процессы: блок (модуль) материала, обеспеченный индивидуальной дидактической задачей, ведущей к закреплению (резумированию) и промежуточному контролю (в системе ECTS).

Опыт освоения модульной технологии адаптированной в условиях преподавания гуманитарных дисциплин академии можно обнаружить в организации и контроле учебного процесса в подготовке музыкантов-профессионалов (ис-полнителей и музыковедов) и в нашей академии. Так, к примеру, в дисцип-линах философского («Философия науки и искусства») и гуманитарного цикла («История искусства», «История музыкальных стилей») широко используются содержательные и дидактические блоки-модули. Одновременно с этим используются линейные инновационные технологии (диспут, мозговой штурм, дебаты, метод проектов, деловая игра, деловая корзина, форум). Однако, использование данного опыт работы носит локальный характер и не находит применения в разработке методики преподавания профессиональных дисциплин в целом.

Личностно-ориентированные технологии обучения в подготовке музыкантов - специалистов также как и модульное обучение позволяют максимально адаптировать учебный процесс к возможностям и потребностям студентов. В процессе их реализации происходит развитие у студентов памяти, воли, эмоциональной сферы, а также развитие коммуникативных умений и самостоя-тельности. Именно активное внедрение данной технологии тесно соприкаса-ется с проблемами формирования и развития профессиональных навыков и умений концертных выступлений музыканта-исполнителя, а значит – методике преподавания профессиональны дисциплин в формах коллективной и индиви-дуальной работы со студентом («Специальный инструмент», «Ансамбль», «Импровизация», «Концертмейстерский класс»).

Рассматриваемые технологии личностно - ориентированного обучения носит универсальный характер, ее значение можно обнаружить на всех этапах

года, имели заболевания в 44,5% случаев, студенты набора 2013 года – 45,3%, а набора 2012 года – 43,8%.

Ранжирование патологии по классам болезней, представляется следующим образом: на первом месте – это заболевания опорно – двигательного аппарата – 16,3%, на втором месте – заболевания глаз – 14,1%, затем ВСД -3,6%, заболевания ЛОР и ЖКТ по 2,9%, врожденные пороки сердца – 2,9%, ХНЗЛ – 1,2%, сахарный диабет – 0,7%. Практически здоровые студенты составляют – 55,4%.

Таблица 1

Интерпретация содержания понятия «здоровье» испытуемыми

Характеристика «здоровья»	Частота встречаемости в ответах студентов (%)	
	студенты с ограниченными возможностями	студенты с обычными возможностями
Хорошее, комфортное самочувствие, настроение, трудоспособность	25,3	22,8
Нормальное функционирование всех органов, отсутствие заболеваний	52,4	19,7
Устойчива нервная система	1,8	2,8
Оптимизм, жизнерадостный образ жизни	12,2	8,6
Внутренняя гармония уверенность в себе	10,2	9,8
Гармония души и тела	4,9	5,6
Стабильность, удовлетворённость	4,3	3,8
Отсутствие физических и психических расстройств	28,6	6,7
Физическая и психическая зрелость	4,6	6,2
Движение	2,3	8,8
Способность справляться с жизненными трудностями	6,2	5,6
Состояние, способствующее работе, жизни, успеху	8,9	2,8

Внутренняя картина здоровья, являясь интегральной характеристикой психологического здоровья личности студента, определяется социально-психологическими особенностями студенчества как социальной группы и социально-психологическими особенностями этапов профессионализации студентов. В основном опрошенные студенты оценивают состояние своего здоровья как хорошее. У студентов мужского пола самооценка здоровья несколько выше, чем у девушек, которые склонны оценивать состояние своего здоровья как «удовлетворительное». Основными причинами не заботы о здоровье являются: нехватка времени, силы воли, нежелание в чем-либо себя

anxiety rate, as well as differences in demonstration of anxiety among examinee. The examined students' idea of optimum way of health care is different as well.

Keywords: students' health, life quality, students with disabilities, education.

Введение. Укрепление и охрана здоровья, повышение работоспособности студенческой молодежи — одна из главных задач совершенствования подготовки высококвалифицированных кадров, поскольку состояние здоровья студентов, наряду с профессиональным уровнем, следует рассматривать как один из показателей качества их подготовки [1; 2; 3]. В настоящее время состояние здоровья студентов свидетельствует о том, что эта проблема является актуальнейшей для общества и государства, в связи с чем, необходима государственная поддержка здоровья и формирования здорового образа жизни, включая разработку и реализацию системы охраны здоровья студентов [7]. В России постоянно ведутся социологические исследования студенческой молодежи, которые охватывают широкий круг проблем, таких как социальная эффективность высшего образования, совершенствование воспитательной деятельности высшей школы, жизненные планы ее выпускников, социальная активность молодых специалистов, образ жизни студентов, модернизация и реформирование высшей школы, вторичная занятость студентов, здоровье студенческой молодежи [4; 6].

Анализ научных работ за последние 10–15 лет показал, что здоровье студентов – это недостаточно изученный аспект их жизни. И если исследования социальных факторов здоровья детей и подростков становятся более основательными и продуктивными, то в отношении здоровья молодежи и студенчества сохраняется дефицит информации, связанный с недостаточностью принятых в системе медицинской и ведомственной статистики показателей и ограниченностью исследовательских возможностей [5].

Цель и задачи исследования. Целью исследования явилось изучение интерпретации содержания понятия «здоровья» и «качества жизни» здоровыми студентами и студентами с ограниченными возможностями. В задачи исследования входило определение уровня соматического здоровья, выявление психологического отношения к своему здоровью и качеству жизни студенческой молодежи.

В ходе исследования использовались следующие методы: анкетирование, опрос, осмотр, изучался анамнез жизни, анамнез болезни. Проанализированы данные медицинских справок студентов, форма 086у, выданных по месту жительства лечебными учреждениями. Статистическую обработку результатов исследования проводили с помощью компьютерной программы STATISTICA v.6.0

Изложение основного материала статьи. С целью изучения отношения студенческой молодежи к своему собственному здоровью, мы обследовали и провели анкетирование - 254 студента 1-2-3 курсов института педагогики, психологии и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского». Из общего числа обследованных студентов – 22 студента с ограниченными возможностями. Выборка является репрезентативной, а результаты статистически достоверные.

Как выявило наше исследование, на первый курс студенты поступают обремененные различными заболеваниями, так, студенты 1 курса, набора 2014

формирования музыканта. В связи с этим поиск индивидуальных технологий и методик в высшем звене музыкального образования представляется крайне важным, ибо отражает высший этап ее проявления, соответствующего формированию творческой индивидуальности исполнителя.

Технологии стилевого подхода в системе подготовки музыканта - профессионала занимают особое место в организации обучения в высшей школе, ибо они охватывают практически все уровни образовательного процесса, начиная от обще культурной и художественной подготовки студента, заканчивая осмыслением и интерпретацией, анализируемых и исполняемых им произведений.

Понимание категории стиля является одной их важнейших задач музыкального образования и формирования музыканта, так как «чувство стиля» в той или иной мере необходимо как профессиональным музыкантам - исполнителям и педагогам, так и грамотным, просвещенным любителям музыки.

Сущность стилевого подхода заключается в направленности образовательного процесса на осознание студентами категории музыкального стиля как отличительного качества искусства той или иной эпохи, народа или художника; на понимание стиля как целостной системы взаимообусловленных признаков.

В связи с тем, что понимание сущности стиля и умение его распознавать является важным компонентом профессиональной подготовки музыканта-исполнителя и педагога, данной проблеме уделяется большое внимание в учебных курсах музыкальных училищ и консерваторий, а также музыкально - педагогических вузов, где достаточно подробно разработан стилевой подход в обучении (Т.И. Клочкова, А.И. Николаева, О.В. Усачева).

Вопросы осознания стиля актуальны в рамках музыкального образования студентов: существует довольно большое количество исследований, посвященных проблеме интерпретации категорией стиля, распространенных методик обучения, основанных на стилевом подходе. Среди них необходимо отметить метод жанрово-стилевых аналогий Э.И. Плотицы, метод интонационно - стилевого постижения музыки Е.Д. Критской, методика стиле - слухового анализа Л.С. Старобинского, метод освоения стиля на основе анализа многоголосия Ю.Б. Алиева и др.[3].

Однако, при подробной проработанности методики освоения стиля в дисциплинах теоретического и исторического цикла нашей академии, стилевой подход в современной музыкальной педагогике остается малоизученным и его возможности используются не в полной мере. При этом педагогами не отрицается необходимость осознания категории стиля как одной из основополагающих в музыкальном искусстве: по стилевому принципу построены курсы «Музыкальной литературы», «История художественно-музыкальных стилей», «Истории мировой художественной культуры», «Гармонии», «Анализа музы-кальных форм», «Полифонии» в бакалаврате и магистратуре. О выражении стилевой специфики художественных произведения в различных видах искусства часто говорится и в исполнительских классах. Но конкретных методик, реализующих стилевой подход в музыкальной педагогике пока не разработано. Хотя, по нашему мнению, внедрение стилевого подхода как методологической и методической основы в учебный процесс подготовки музыканта-профессионала могло бы

повысить общий уровень музыкальной культуры студентов, усилить профессиональный аспект обучения, а также решить ряд образовательных и воспитательных задач, среди которых выделим следующие:

- углубление музыкально-теоретических знаний, расширение объема учебной информации;
- активизация слухового восприятия, формирование его профессиональной адекватности у будущего профессионала;
- необходимость формирования умения осознанно воспринимать музыкаль-ные стили различных эпох, слушать и понимать её содержание, уметь под-крепить эмоциональное впечатление конкретными атрибутивными характе-ристиками музыкального языка;
- Совершенствование музыкального мышления, мыслительных процессов и аналитических навыков, что подтверждается мнением ученых утверждаю-щих, что развитие музыкального восприятия происходит путем «осознан-ного овладения определенными приемами познавательной музыкальной деятельности, в процессе которой функционируют слух, воображение, па-мять, мышление, а также активно проявляется эмоционально-волевая сторона личности» [2, 326];
- формирование нового уровня музыкальной памяти, систематизация теоре-тических знаний и слухового материала, так как при реализации стилевого подхода новый материал накапливается и структурируется в соответствии с системой стилей той или иной эпохи;
- расширение музыкально-слухового «багажа», приобретение исполнительского опыта, это объясняется тем, что объем слуховой информации при изучении какого-либо стиля значительно превышает количество теоретических сведений, так как один и тот же стиль представлен на практике множеством разнообразных примеров;
- понимание исторической эволюции развития музыкального искусства;
- укрепление связи теории с практикой, т.к. теоретические знания о стиле вы-ражаются во всех вариантах практической музыкальной деятельности про-фессионала - исполнительской, аналитической, композиторской;
- формирование ценностных ориентаций, благодаря тому, что категория сти-ля становится одним из ценностных ориентиров личности музыканта.

Вышеназванные возможности технологий стилевого подхода в музыкальной педагогике являются доказательствами положительного воздействия его реализации на качество образовательного процесса подготовки музыканта, а именно на развитие музыкальных способностей, освоение основ специальных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также на формирование его индивидуальности как личности и профессионала.

Компьютерные технологии в современной высшей школе занимают одну из главенствующих позиций. Это в полной мере относится и к профессиональному музыкальному образованию.

В последние десятилетия прошлого века началось бурное развитие новых информационных технологий, что обусловило процесс компьютеризации всех уровней образования, в том числе и музыкального. Сегодня уровень развития компьютерных технологий создаёт технологическую предпосылку для активного их использования в решении определённых педагогических задач

Э. Р. Шарипова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Пелагогіка. – 2011. – № 3. – С. 272-278.

4. Усеинова Л. Ю. Формирование профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в условиях производственной практики: дис. … канд.. пед. наук: 13.00.04 / Ленара Юсуфовна Усеинова. – Сімферополь, 2010. – 272 с.

Педагогика

УДК: 371.24

доктор медицинских наук, профессор кафедры
здоровья и реабилитации Шувалова Ирина Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЯ» И «КАЧЕСТВА ЖИЗНИ» СТУДЕНТАМИ С ОБЫЧНЫМИ И С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье проведен анализ отношения к своему здоровью студентов с обычными и ограниченными возможностями в процессе профессионального становления. Выявлена низкая осведомленность, среди обследованных студентов, о состоянии своего здоровья, о здоровом образе жизни при существующей потребности получать эту информацию. Анализ показателей удовлетворённости качеством жизни выявил ряд отличий у студентов с различными возможностями. Наиболее благополучной по показателю удовлетворенности качеством жизни сферой у студентов с ограниченными возможностями является сфера «поддержка», и «личные достижения» у студентов с обычными возможностями - «здоровье», и «оптимистичность». У студентов выявлен повышенный уровень тревожности, а так же различия в проявлении тревожности у испытуемых. Представление об оптимальных способах сохранения здоровья так же отличаются у обследованных студентов.

Ключевые слова: здоровье студентов, качество жизни, студенты с ограниченными возможностями, образование.

Annotation. The article analyzes the attitude to the health of students with and without disabilities in the course of their professional development. It is detected that most of examined students are not duly informed about their own health condition, healthy lifestyle, having the current need to receive such information. An analysis of indicators of satisfaction with life quality has revealed a number of differences among students with different abilities. The most successful field in life of students with disabilities is the field of “support” and “personal achievements”, and in life of students without disabilities – “health” and “optimism”. Students show excessive

- конструктивный, предполагающий постановку таких конкретных целей и задач педагогической деятельности, в результате достижения которых удается сформировать у учащихся определенные знания и качества личности;
- организаторский, включающий в себя основные направления по организации педагогических действий, от реализации которых зависит ее эффективность;
- познавательный, обеспечивающий максимальную продуктивность интеллектуально-познавательной активности объектов и субъектов педагогической деятельности;
- коммуникативный, предполагающий построение межличностного взаимодействия и отношений объектов и субъектов педагогической деятельности, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса;
- рефлексивный, обеспечивающий педагогическую рефлексию;
- исследовательский, предусматривающий изучение и совершенствование самого процесса педагогической деятельности.

Основные компоненты профессионально-образовательной деятельности, обеспечивая ее целостность, как нам кажется, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволило выделить данные компоненты как самостоятельные виды деятельности, определить составляющие их действия, освоение которых будущими педагогами профессионального обучения в ходе педагогической практики обеспечивает их профессиональную умелость и развивает методическую способность и в целом обеспечивает формирование профессиональной компетентности.

Необходимо отметить, что структурированная модель профессионально-образовательной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, безусловно, не отражает полностью многообразие их педагогических действий. Следует учитывать, что педагогический процесс в условиях педагогической практики состоит из ряда взаимозначимых составляющих: обучение и воспитание будущего педагога профессионального обучения, как объекта педагогической практики и обучение и воспитание учащихся как объектов профессионально-образовательной деятельности будущих педагогов профессионального обучения.

Выводы. Итак, сущность профессионально-образовательной деятельности будущего педагога профессионального обучения в ходе производственной (педагогической) практики предложена нами в виде структурированной модели, содержание которого, как нам кажется, в полной мере отражает все основные аспекты деятельности студента-практиканта, что, несомненно, положительно повлияет на качественную характеристику профессиональной компетентности будущего специалиста.

Литература:

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

2. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дис. … докт.. пед. наук: 13.00.04 / Ленуза Запаевна Тархан. – Киев, 2008. – 512 с.

3. Тархан Л. З. Сущность проектного подхода к организации педагогической практики будущих инженеров-педагогов / Л. З. Тархан,

учеб-ного процесса в вышей школе музыкального образования, которые можно рас-сматривать в нескольких ракурсах:

- внедрение компьютерных технологий в процесс изучения дисциплин теоретического и художественно-исторического циклов;
- использование персонального компьютера, снабжённый специальными программами и дополнением в виде платы расширения, что позволит превра-тить его в настольную в музыкальную мастерскую-студию и одновременно в музыкальный инструмент.

Компьютерное творчество в системе высшего музыкального образования может быть составной частью курса «Импровизации», «Аккомпанемента» и ряда других профессиональных классов групповой и индивидуальной работы с начинающим и продвинутым студентом, а может быть выделено в специализированный учебный курс, сопутствующим обучению музыкальному ис-кусству и исполнительской деятельности. Обладая массой выразительных возможностей, музыкально - компьютерная деятельность студента способствует значительному расширению его кругозора, познания закономерностей музыкального искусства в процессе продуктивной творческой деятельности. Поэтому в учебном процессе появляется возможность интеграции деятельности исполнительской и творческой, что является важным условием художественного развития музыканта. Использование компьютерных технологий ставит перед педагогами новые задачи, поскольку приходится решать массу проблем методического характера, которые приобретают ярко выраженную специфику и в совокупности составляют новую область методики музыкально-художественного образования. Так применение новых средств обучения (музыкально-компьютерных технологий) ведёт к изменению целей, задач и методов музыкального образования, то есть к радикальному преобразованию его структуры и содержательного наполнения.

Музыкально-компьютерные технологии могут применяться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении. При этом компьютер для обучаемого выполняет разные функции: преподавателя, рабочего инструмента, объекта обучения, помогая решать актуальные задачи в обучении: выработка умений и навыков, развитие творческих способностей, расширение тезауруса студента.

Одной из целей современного музыкального образования, бесспорно, является я приобщение студента к музыкальному творчеству, то есть искомые программы должны быть предназначены для свободного творчества в виде им-провизации и как результат - создания музыки. При этом программы должны охватывать различные стороны музыкально-творческой деятельности: сочинение, аранжировку, исполнительское и звукорежиссёрское редактирование, что в полной мере соответствует целям и задачам дисциплинам «Организация творческих проектов на ТВ и радио», «Редакционная работа на ТВ и радио».

На сегодняшний день существует достаточное многообразие компьютерных программ для предназначенных для решения определённых педагогических задач музыкального образования. В настоящее время по педагогической направленности их разделяют на следующие группы:

- Обучающие программы – это программы, с помощью которых студент может получить новые знания, умения и навыки, несущие, как правило, информацию в игровой форме.
- Развивающие программы побуждают студента к самостоятельному творчеству, в виде свободной игры или к общению в групповой импровизации с ипользованием различных ролей (развивающие технологии «Музыкального действа» К.Орф, П.Хиндемит и др.).
- Обучающе-развивающие программы в настоящее время широко распрост-ранены и популярны. Содержат в себе характерные черты перечисленных выше программ и преследуют одновременно следующие цели: в свободной креативной форме дать учебный материал через задания по теоретическим дисциплинам (аккордам, тональностям, музыкальным символам, решение которых требует нестандартного мышления. (подобные программы для музыкальных школ уже существуют, к примеру: «A Musical Tutorial», «Piano Professor».«Piano Keyboard»; «Music Trainer v. 1.0» (автор В. Белобров слуховые тренажёры музыкального слуха); «The Pianist…» - серия образовательно-развлекательных программ по игре на фортепиано и других инстру-ментах; «Chord Wizard» - обучающая программа по игре на гитаре, подбору аккордов, основам музы-кальной грамоты; «Singing Tutor» - обучающая программа для вокалистов) и др.
- Диагностические программы построены на технологии тестирования, таких как проверка знаний, навыков, образовательных достижений, это рейтинг, мониторинг, статистика результатов (например, «Music Lessons» - тестирующая программа по всем основным разделам теории музыки).
- Презентативные (мультимедийные) программы могут быть: инструктивными, гипертекстовыми, сюжетными, моделирующими, демонстрационными. Это озвученные лекции, энциклопедии по истории музыки (стили, жанры, биографии композиторов, выдающихся исполнителях, музыкальных деятелях, дирижёрах). Могут содержать статьи, словарь музыкальных терминов, блоки видео иллюстраций (оперных и балетных фрагментов), множество музыкальных примеров, изобразительных иллюстраций, а также тесты на развитие слуха, упражнения, викторины, вопросы для дискуссии, для самостоятельной работы. Образцы адаптированных мультимедийных программ для музыкального образования можно назвать: «Шедевры музыки» (New Media Generation); «Артисты. Композиторы. Художники» из серии «Жизнь замечательных людей» (компания ИДДК) – создана по материалам Биографи-ческой библиотеки Ф. Павленкова (1839-1900), известного книгоиздателя XIX века; «Мировая художественная культура. Русская художественная культура в контексте культуры народов мира» («Новый диск», 2003) – учебное пособие; «Энциклопедия классической музыки» (Коминфо, 1997); «Энциклопедия музыкальных инструментов» (DS Multimedia Production, 1997); «Джо-акино Россини» (DS Multimedia Production, 1995); «Фредерик Шопен» (DS Multimedia Production, 1997); «Никколо Паганини» (Раз-работчики: М. Смирнов, С. Акимов, К. Мартынов, В. Овчинский, 1997); «П.И.Чайковский. Жизнь и творчество» - программа создана в сотруд-ничестве с Государственным Домом-музеем П.И.Чайковского в Клину; «Весь Бах», «Весь Моцарт» (разработчик О. Колесников; серия «Играем с музыкой» - «Играем с музыкой Моцарта. «Волшебная флейта», «П.И. Чайковский Щелкунчик» и др.

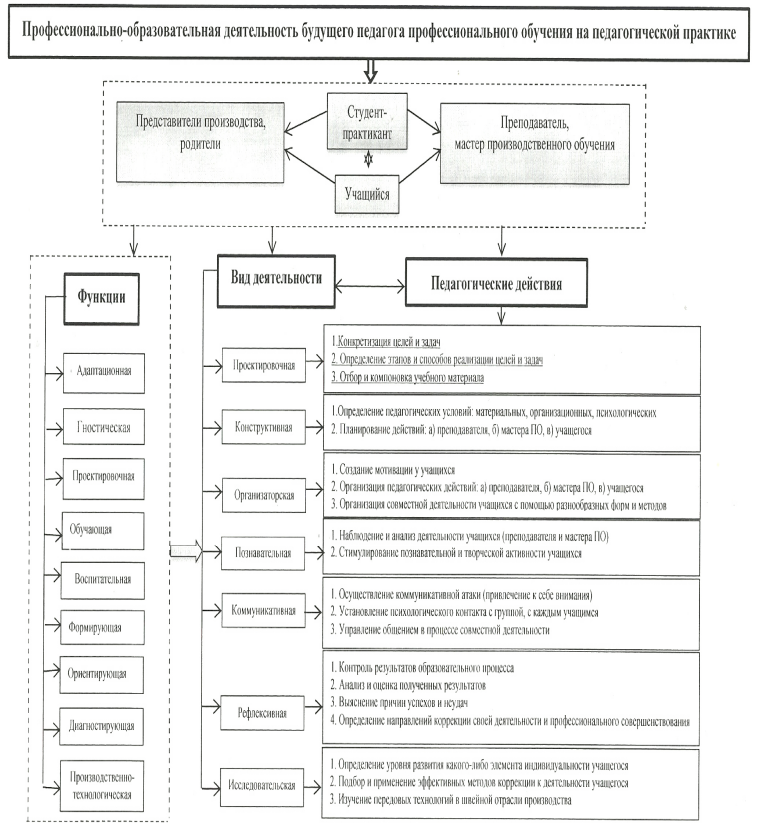


Рис. 1. Структурированная модель профессионально-образовательной деятельности

Используемый Э.Ф. Зеером подход к педагогической деятельности дает возможность выявить общую структуру педагогической деятельности инженера-педагога, логику обобщения инженерно-педагогического труда по трем уровням: определить виды инженерно-педагогической деятельности; определить профессионально-педагогические задачи; определить профессионально-педагогические умения. Таким образом, можно отметить, что функции педагогической деятельности педагога профессионального обучения – это главные механизмы ее реализации.

В связи с этим, к компонентам профессионально-образовательной деятельности педагога профессионального обучения в ходе педагогической практики мы относим:

- проектировочный, предполагающий планирование и проектирование учебно-воспитательного процесса;

производственную (педагогическую) практику как вид деятельности студентов, направленный на решение различных педагогических задач. Спецификой этой деятельности является то, что в ней осуществляется идентификация с педагогической деятельностью педагога профессионального обучения.

Под педагогической деятельностью педагога профессионального обучения мы понимаем профессионально направленную деятельность, которая имеет цель создания наиболее оптимальных условий в педагогическом процессе для воспитания, развития, обучения и выбора возможностей творческого действия.

Мы полностью согласны с утверждением Э.Ф. Зеера, что для профессиональной школы ведущей деятельностью является профессионально-образовательная деятельность [1, с. 31]. В связи с этим, деятельность студентов-практикантов мы характеризуем тем же многообразием отношений (с учащимися, их родителями, педагогами, администрацией и так далее) и функций, что и профессионально-образовательной деятельности педагога профессионального обучения. То есть, деятельность студентов в период педагогической практики является аналогом профессионально-образовательной деятельности педагога профессионального обучения – она адекватна содержанию и структуре профессионально-образовательной деятельности, организуется в реальных условиях заведений профессионального образования.

Согласно современным научным представлениям (П. Гальперин, В.М. Каган, Н.Ф. Талызина, В.А. Сластенин и др.) деятельность, в том числе и педагогическая, существует в форме действий. Действие – это процесс, подчиненный осознанной, субъективно выделенной цели. Цель педагогической деятельности разрабатывается и формируется как отражение социально-культурного развития в обществе с учетом духовных и природных возможностей личности и запросов общества в квалифицированных специалистах. Таким образом, основной целью профессионально-образовательной деятельности будущего педагога профессионального обучения выступает обучение профессии и профессионально-личностное развитие обучаемых.

Следует отметить, что всякая деятельность имеет определенную структуру. Структурными компонентами педагогической деятельности выступают цель, средства ее достижения, результат, а также объект и субъекты. В психолого-педагогической литературе по проблемам профессионального образования встречается ряд подходов к классификации структуры деятельности специалиста. Хотя в отдельных случаях за основу для классификации также берется вид деятельности.

Таким образом, сущность профессионально-образовательной деятельности будущего педагога профессионального обучения выделена нами в структурированной модели (рис. 1). В качестве основания для выделения структурированной модели профессионально-образовательной деятельности будущего педагога профессионального обучения мы опирались на структуру педагогической деятельности инженера-педагога, данным Э.Ф. Зеером.

Однако, для высшего звена музыкального образования компьтерные учебные материалы пока отсутствуют, хотя проблема из реализации весьма актуальна и стоит не за порогом, в том числе и в нашей академии. Мультимедий-ные электронные ресурсы оживят предъявление учебного материала компьютерными вставками – формулировками и цитатами на экране, прослушиванием музыки с экспонированием нот, тем самым обеспечат наглядность в преподнесении любой учебной информации. Он могут использоваться многофункциионально: в аудиторных занятиях, для самостоятельного изучения, для тренажа. Такими программами могут быть поддержаны лекции и практические занятия по истории искусства и музыке, могут обеспечивать студентам материал для самостоятельной работе. Особенно это актуально для заочной формы обучения. Нельзя не отметить опыт работы моих коллег по кафедре, но это лишь частный лекторский опыт каждого из них, не необходима системная и целенаправ-ленная работа в этом направлении.

«Монтажный» потенциал компьютера создаёт колоссальное облегчение преподавателю – ему не нужно брать из библиотеки ноты в нескольких экземплярах, из фонотеки проигрыватели, диски, кассеты. Не надо тратить время на поиск необходимого фрагмента на видеокассете и даже на диске, разбитом на треки. Замечательно и то, что все материалы, подготовленные в цифровом формате, становятся доступными для повторного общения с учебной информа-цией. При наличии личного компьютера студенты могут без проблем копи-ровать для домашних занятий отдельные блоки информации или всё целиком.

Очень важен и ряд музыкальных программ - «Easy Keys», «Visual Arranger», «The Jammer», «Band-in-a-Box» и др. предназначенных для создания своих компьютерных композиций, аранжировок в классах индивидуальной работы с преподавателем.

На следующем уровне сложности находятся МИДИ-секвенсоры: «Cakewalk Pro Audio», «Cubase Audio VST», «LOGIC Audio», «Musicator Win» и др. В этих программах можно сочинять, создавать авторские аранжировки в самых разных жанрах и стилях, с различным составом инструментальной группы, оркестра. Они дают возможность композиторам прослушать сочинённую музыку в исполнении виртуального симфонического оркестра, внести коррективы для дальнейшей работы с музыкантами.

- Программы – аудиоредакторы предназначены для записи, редактирования и обработки звучания: «Sound Forge», «Adobe Audition», «WaveLab», «Samp-litude Studio», «Cool Edit Pro», «Sound Designer 2» и др. Они позволяют работать с таким тонким и во многом непредсказуемым материалом, как реальный, зафиксированный в цифровой форме музыкальный звук, воздействуя на его частотные параметры, выстраивая баланс пространственного звучания и многое другое.

Существуют также программы – виртуальные синтезаторы (например, Reality, Giga Sampler и др.) и эмуляторы синтезаторов и звуковых модулей (например, Virtual Sound Canvas VSC-88, ReBirth RB-338 и др.), которые значительно расширяют тембровую палитру музыкального творчества, позволяя оперировать как с традиционным тоновым, так и с сонористическим звуковым материалом.

- Программы – редакторы нотного текста: «Sibelius», «Finale» - предназ-начены для создания партитур музыкальных произведений, прослушивать набранный текст.

Большинство из вышеупомянутых программ являются профессиональными музыкальными редакторами, но вместе с тем нет никаких препятствий для изучения учащимися их базовых функций в новом направлении музыкальной педагогики в рамках предмета «Студия компьютерной музыки». Вышеназ-ванные программы соответствуют принципам музыкально-компьютерного обучения, совершенны, надёжны, принадлежат к продукции лучших мировых фирм-производителей программного обеспечения.

Обобщая опыт российских учебных заведений по внедрению компьютерных технологий в образовательный процесс, мы выделяем основные пути внедрения информационных и музыкально-компьютерных технологий в музыкальное образование:

- внедрение компьютерных музыкальных программ (обучающих, развивающих, имитационно-моделирующих, презентативных и др.) в лекционные и практические занятия;
- использование музыкальных программ (справочно-информационных, обу-чающих и игровых) в самостоятельной работе учащегося;
- применение контролирующих (диагностических) программ в качестве конт-роля усвоения знаний и выработки умений учащегося;
- включение в педагогический процесс нового электронного музыкального оборудования (клавишного синтезатора, музыкального компьютера и т.д.);
- обращение учащихся и преподавателей к Интернет в ходе подготовки к учеб-ной и педагогической практике в учебных учреждениях.

Какими бы сложными ни показались организационные проблемы по осуществлению компьютерной музыкальной педагогики, успех и целесообразность применения музыкально-компьютерных технологий в музыкальной педагогике сегодня ни у кого не вызывает сомнений, поскольку позволяет значительно расширить горизонты творчества, поднять на качественно новый уровень художественную культуру нашего общества.

Технологии акмеологической системы развития творческих способностей студента являются наиболее инновационными на сегоднешний день в системе музыкального образования [1]**.**

Акмеология – это комплексная наука, объединяющая усилия естественных, общественных и гуманитарных дисциплин в изучении основных явлений и законномерностей, характеризующих развитие человека как индивида, личности, субъекта деятельности на пути продвижения к «Акме» вершине своего развития.

Творческий потенциал следует понимать как: личностное образование, принадлежащее субъекту; комплекс внутренних потенций и ресурсов, проявляющихся в деятельности направленных на получение новых результатов и обеспечивающих возможности творческого развития в последующие годы при ус-ловии специального обучения. В качестве характеристик творческого потенциала выделяются:

- Созидательная направленность профессиональных интересов.
- Потребность в новаторской деятельности.

деятельности. Педагогическая практика – составная часть учебного процесса, имеющая цель научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, способствовать развитию у будущих педагогов интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук [2, с. 364].

В системе подготовки будущих педагогов профессионального обучения производственная (педагогическая) практика занимает одно из центральных мест, эффективность которой обеспечивается связью между высшим учебным заведением с соответствующим заведением СПО и ДПО.

Педагогическая практика постоянно находится в динамике и для достижения ее конечной цели необходима такая технология организации, которая могла бы одновременно формировать профессиональную компетентность студента-практиканта и управлять процессом педагогической практики [3, с. 273].

Вопросы профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения достаточно широко рассмотрены в научных трудах Н.А. Брюхановой, Е.Ф. Зеера, Г.А. Карповой, Т.В. Калиниченко, В.П. Косарева, П.Ф. Кубрушко, Н.В. Кузьминой, В.В. Кулешовой, О.А. Орчакова, Л.З. Тархан, Н.Е. Эргановой и др.

Анализ деятельности педагогов профессионального обучения показал, что она отличается от деятельности инженерной и педагогической характером исполнения действий. При этом характер этой деятельности отражается в содержании образования инженера-педагога. Фактически данному специалисту необходимо усвоить два вида деятельности, а срок его обучения в высшем учебном заведении составляет пять лет. Столько же времени составляет срок подготовки отдельно инженеров и отдельно педагогов. При этом объем информации, который необходимо усвоить инженеру-педагогу значительно бóльший, чем у инженера или педагога.

Ряд исследователей (В. С.Безрукова, Э.Ф. Зеер, Л. З. Тархан, С. П. Щур и др.) считают, что педагог профессионального обучения осуществляет профессиональную деятельность с преобладанием педагогического компонента, т.е. профессионально-педагогическую деятельность (будь это учебное заведение системы среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования или учебно-производственный участок предприятия).

Следует отметить, что педагогический и инженерный компоненты профессиональной деятельности выпускников инженерно-педагогического вуза находятся в тесной взаимосвязи. Инженерные знания позволяют преподавателю специальных дисциплин, мастеру производственного обучения усваивать новые достижения науки и техники, производства, правильно подготовить материально-техническую базу, обеспечивая учебный процесс в рамках специальной подготовки. В свою очередь, педагогические знания обеспечивают общую и специальную эрудицию инженера, позволяя ему качественно организовать управление как производством и людьми, которые работают на нем, также учебным процессом и деятельностью учащихся. Как видим, деятельность инженера-педагога отличается от деятельности инженерной и педагогической характером выполняемых действий.

Руководствуясь теорией деятельности, мы рассматриваем

Но, следует отметить, что зачастую возникают сложности, связанные с систематизацией студентами педагогического процесса в комплексном виде, следствием чего является неполная и некачественная реализация целей и задач производственной (педагогической) практики. Это отражается в недостаточном осуществлении профессионально-образовательной деятельности студентами-практикантами, что напрямую влияет на качественную характеристику профессиональной компетентности будущего специалиста.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование сущности профессионально-образовательной деятельности будущего педагога профессионального обучения в ходе производственной (педагогической) практики.

Изложение основного материала статьи. Важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в период их обучения в вузе является практическая подготовка. Практическая подготовка дает возможность максимально приблизить будущих педагогов профессионального обучения к реальным условиям профессиональной деятельности, что, несомненно, является важным этапом процесса вузовской подготовки.

Значимость практической подготовки для будущих учителей отмечали в свое время известные педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др. Вопросы формирования системы общепедагогических знаний, умений и навыков у студентов в процессе практики, определения ее теоретических основ, структуры, функций и места в системе профессиональной подготовки изучались О.А. Абдуллиной, А.П. Беляевой, Н.Н. Загрязкиной, У. Новацка, А.И. Пискуновым, В.А. Сластеновым, А.И. Щербаковым, И.Ф. Харламовым и др. Различные вопросы профессиональной подготовки в период педагогической практики проанализированы в работах Л.Н. Блиновой, Л.А. Швецовой и др. Вопросы педагогической практики на инженерно-педагогическом факультете и подготовки к ней студентов освещены в работах ученых Белоруси А.А. Бытева, Б.В. Пальчевского, В.Т. Петрикова, С.Н. Щур и др.

Под производственной практикой в широком смысле мы понимаем цикл практик, предусмотренных учебными планами подготовки будущего педагога профессионального обучения (начиная с учебно-ознакомительной практики, и, заканчивая преддипломной), поскольку все виды практики либо связаны с производственной деятельностью в реальных или имитированных условиях предприятий, либо в учебных заведениях при преподавании инженерных дисциплин.

Вышеуказанные элементы профессионального образования призваны помочь будущим педагогам профессионального обучения как можно быстрее влиться в производственную и (или) педагогическую деятельность. Ведь их профессиональная деятельность включает два самостоятельных и одновременно взаимосвязанных компонента: инженерную и педагогическую [4, с. 14].

Обобщая понятия педагогической практики, существующие в научных источниках, отметим, что – это форма профессионального обучения в вузе, как ведущее звено практической подготовки будущих преподавателей, является одним из наиболее сложных и многоаспектных видов учебного процесса и проводиться в условиях, максимально приближенных к профессиональной

- Высокий уровень общего и некоторых специальных видов интеллекта (эмоциональный, социальный).
- Развитая профессиональная Я – концепция.
- Способность к формированию сложных ассоциативных связей.
- Развитая рефлексивная культура.
- Сильная волевая регуляция поведения и деятельности.
- Развитое воображение.

Основополагающей характеристикой творческого потенциала является-самостоятельность. Управление процессом развития творческого потенциала понимается как самоуправление, т.е. отношение человека к самому себе. Это значит, что «он сам определяет куда, зачем и каким путем ему идти. Сам принимает решения и контролируя свои ситуативные желания и эмоции, опреде-ляет свое поведение подчиняя его достижению личностно - значимой для себя цели.

Построение такой педагогической системы начинается с изучения механизмов функционирования психических процессов человека.

- Прежде всего нужно понять как функционирует система «человек» на уровне индивида, личности и субъекта деятельности.
- Затем нужно учитывать законы развития личности объективные и субъективные, а также движущие силы развития, т.е. внутренние и внешние протииворечия, которые являются главным акмеологическим механизмом реалиизации творческого потенциала личности.
- Следующий этап – это определение условий, путей, способов управления ме-ханизмами психических процессов человека, т.е. разработка акмеологической концепции развития творческого потенциала учащихся с учетом об-щих, частных и собственно - акмеологических принципов, которые отвечают трем ключевым уровням акмеологии: личностному, деятельностному и социальному.

Исходя из принципов разработки акмеологической концепции развития творческого потенциала, определяется структура Акмеологической системы.

В итоге внешнее педагогическое воздействие должно осуществляться по двум направлениям:

1. направление – формирование резервных функциональных возможностей личности студента;
2. направление – реализация творческого потенциала студента.

Средства достижения:

- технология усвоения теоретического материала;
- технологии для выполнения практических заданий в виде сочинения музыкальных композиции, импровизации и т.д.
- Курс самопознания, саморазвития, самовоспитания.
- Функционирование акмеологической системы осуществляется через алгоритм:
- 1 этап – диагностика;
- 2 этап – прогнозирование;
- 3 этап – разработка программ для формирования творческого потенциала и разработка технологий для его реализации;
- 4 этап – реализация программ и технологий;
- 5 этап – мониторинг.

Выводы. Рассмотренные прогрессивные педагогические методы и технологии, разработанные в области современного высшего музыкального образования, целью которого является подготовка не только специалиста высшей квалификации, обладающего знаниями, навыками и умением в профессиональной деятельности, но и интеллектуальной, всесторонне развитой, компетентной личности, обладающей незаурядными способностями, способной неординарно решать поставленные задачи в различных областях жизнедеятельности. Такова высшая цель подготовки специалиста в условиях современной профес-сиональной школы, в том числе и высшей школы готовящей музыканта - профессионала.

Литература:

1. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: моногра-фия / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. СПб.; Коломна; Рязань, 2008.

2. Беличенко В. В., Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных тех-нологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты): Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. - 220 с.

3. Плотица Э. И. Освоение зарубежной музыки XX века старшими подростками в слушательской деятельности: дис. …канд. пед. наук / Э.И. Плотица. — М.: 1994. — С.190.

4. Проблемное обучение. Программное обучение. Модульно - развивающее обучение. Принципы и условия создания проблемно-модульных обучающих программ. Принципы создания технологических схем обучающих модулей // Поважный С.Ф., Журавлева О.И., Филипов О.И. Дидактические аспекты пе-дагогики высшей школы: Учебное пособие. - Донецк: ДонДУУ, 2005. – С.191 – 214.

5. Цявичене П.Ю. Теория и практика модульного обучения. Каунас. 2009. – 392 с.

12. Смирнов, С. А. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии / С. А. Смирнов. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

13. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко / 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 – 544 с.

14. Тищенко, Т. Б. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Тищенко Тетяна Борисівна. – Київ, 2011. – 292 с.

15. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 501 с.

16. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

Педагогика

УДК 378.013:378

кандидат педагогических наук Шарипова Эльнора Решатовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия педагогической деятельности. Дается обоснование сущности профессионально-образовательной деятельности будущего педагога профессионального обучения в ходе производственной (педагогической) практики.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессионально-образовательная деятельность, производственная (педагогическая) практика.

Annotation. This article discusses the basic concepts of teaching. The substantiation of a structured model of professional and educational activity of the future teacher of vocational training in the course of production (teaching) practice.

Keywords: teachers of vocational training, vocational and educational activities, manufacturing (teaching) practice.

Введение. Современное профессиональное образование в нашей стране в определённой степени переживает кризис. Он заключается в несовпадении знаний и навыков, которые дают образовательные учреждения профессионального образования и требований, предъявляемых к выпускникам современными работодателями, как из числа промышленных предприятий, так и учреждений профессионального образования.

Практическое обучение служит одним из основных средств формирования профессиональных компетенций у студентов. Расширение роли производственной (педагогической) практики как этапа индивидуальной целевой подготовки будущего педагога в интересах реального учреждения профессионального образования разного уровня можно рассматривать как источник профессиональных компетенций и, одновременно, как стимул для их формирования.

Таким образом, с позиции управленческого подхода, профессиональную деятельность учителя можно трактовать как процесс управления деятельностью учащихся усвоения ими учебного материала (путем познавательно-инструментальной совокупности действий учителей и учеников).

Итак, профессиональная деятельность является организованной системой видов деятельности, направленной на прогнозирование, управление и диагностику в изменяющихся условиях, развитие сознательной самоактуализации и умений руководить познавательным профессиональным процессом.

Выводы. Готовность к профессиональной деятельности – это сложное социально-педагогическое явление, которое содержит комплекс индивидуально-психологических качеств личности и систему профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность реализации профессионально-педагогических функций. Готовность является важным фактором достижения качественной подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности как особому виду социальной деятельности.

Литература:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: метод. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – [2-е изд. перераб. и доп.] /О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. –141 с.

2. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 270 с.

3. Зязюн, И.А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. – Киев,1987. – 235 с.

4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 410 с.

6. Литвиненко, С. Н. Педагогические и управленческие технологии развития спорта для всех / Литвиненко С. Н. // ТПФК, 2004. – № 10. – С. 11–14.

7. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания. Учебное пособие для школьных психологов и педагогов / О. В. Лишин / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.

8. Морська, Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. … д-ра пед. нау : 13.00.04, 13.00.02 / Морська Лілія Іванівна. – Тернопіль, 2008. – 438с.

9. Падалко, Т. В. Использование психолого-педагогических технологий в подготовке современного учителя / Т. В. Падалко. – М.: Академия, 2000. – 298 с.

10. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Высшая школа, 1984. – 176 с.

11. Сластенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей
дошкольных учреждений Игнатова Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Автор статьи рассматривает профессиональную успешность как результат профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и трактует ее как интегративную характеристику личности педагога, обеспечивающую взаимодействие готовности, способностей и ресурсов человека к осуществлению профессионально-педагогической деятельности; включающую три взаимосвязанных компонента: когнитивный, деятельностный, личностный.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная успешность.

Annotation. The author considers professional success as a result of professional training of future elementary school teachers and treats it as an integrative characteristic of personality of a teacher, providing interaction readiness, abilities and resources of the person to exercise the professional activity; comprising three interrelated components: cognitive, activity, personal.

Keywords: future teacher of initial classes, vocational training, readiness for professional activity, professional success.

Актуальность проблемы. Проблема профессиональной подготовки современного специалиста любой отрасли чрезвычайно актуальна в современном, быстро изменяющемся мире. Актуальность исследования проблем профессиональной подготовки будущих учителей определяется потребностью современной школы в педагоге высокой культуры, способном к рефлексии и коррекции своих действий и поступков в соответствии с быстро меняющимися социальными условиями функционирования педагогических систем.

Степень разработанности проблемы. Общетеоретический подход к содержанию и организации профессиональной подготовки учителя заложен в трудах Ю.К. Бабанского, Н.И. Болдырева, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, И.Т. Огородникова, А.И. Пискунова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова. Проблему общепедагогической подготовки учителя разрабатывали О.А. Абдуллина, В.М. Басова, О.А. Морозова. Л.Ф. Спирин обосновал процесс формирования у студентов общепедагогических умений, предложил вариант общепедагогической профессиограммы. Большое

внимание в отечественной и зарубежной педагогической литературе уделялось разработке эффективных средств подготовки будущих учителей.

Цель статьи: рассмотреть профессиональную успешность как результат профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Основное содержание статьи. В Большой советской энциклопедии термин «профессиональная подготовка» рассматривается как совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области деятельности. В зависимости от квалификации различают четыре основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего специального, профессионально-технического и элементарного (подготовка работников низшей квалификации на профессиональных курсах, путём бригадно-индивидуального обучения на производстве). Профессиональная подготовка совершенствуется в процессе трудовой деятельности, в системе повышения квалификации, путём самообразования [2].

Как трактует «Психологическая энциклопедия», профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ; профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося [10].

Как справедливо отмечают Н.В. Горбунова и Н.В. Фоминых в статье «Личность учителя через призму тысячелетий», «Проблема профессионального становления учителя актуальна в истории развития педагогической мысли в разные исторические эпохи» [4]. Так, еще Марк Фабий Квинтилиан, римский педагог-оратор одним из первых в истории педагогики выразил требования к учителю. Он отмечал, что учитель, прежде всего, должен вызвать в себе отцовские чувства к своим ученикам; быть простым в преподавании, терпеливым в работе, более усердным, чем требовательным. Учитель должен охотно отвечать тем, кто спрашивает, и заставлять отвечать молчаливых. М.Ф. Квинтилиан отмечал, что учитель должен быть основательно подготовлен, поэтому решительно отвергал мнение, что для обучения детей младшего возраста пригоден менее способный и подготовленный учитель, чем для детей старшего возраста. Если начальное обучение поручить плохом учителю, то в будущем будет трудно исправлять его ошибки. Он считает, что детским головам вредит чрезмерная требовательность учителя, поскольку от нее рождается робость, неверие и, наконец, отвращение к учебе. Среди его требований к учителю можно выделить: образованность, любовь к детям, осторожный и внимательный подход к ним, изучение ребенка, сдержанность, разумный подход к наградам и наказаниям.

В 12 книгах «О воспитании оратора» обобщает современную ему греческую и римскую философскую и педагогическую литературу, свой опыт как преподавателя школы риторов. Призывал к свободному, творческому, а не догматическому применению рекомендаций учителем [3, с. 96–112].

Выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения Мишель Монтень выдвигал ряд требований к учителю: «Если учителя… просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения, хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по своему объему, и по своему характеру, то нет

– использование готовых приемов с привнесением личностных элементов, которые соответствуют творческой индивидуальности преподавателя, особенностям воспитанников, конкретному уровню развития класса [12, с. 267].

По мнению С. Смирнова, профессиональная педагогическая деятельность – это процесс, который начинается с усвоения ранее накопленного (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний), а затем переходит в преобразование собственного опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации – к ее преобразованию составляет сущность динамики работы учителя [12, с. 264].

И. Харламов, предпочитая системный подход, отмечает, что в учебно-воспитательном процессе имеют место следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности учителя: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организационная, информационно-пояснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая [16, с. 317].

Итак, с позиции системного подхода профессиональная деятельность учителя рассматривается как целостная система, включающая взаимосвязанные виды этой деятельности.

2. С позиции технологии деятельность рассматривают как циклический процесс решения многочисленных функциональных задач и считают, что в ее структуре можно точно выделить этапы.

Для того, чтобы учебно-воспитательный процесс был успешным, необходимо профессиональное усвоения преподавателем теоретического, методического и технологического блоков в их органическом единстве и неразрывности. С этих позиций, по нашему мнению, весьма перспективной является педагогическая технология, существенными чертами которой является воспроизводимость учебного цикла, обратная связь, объективный контроль промежуточных и окончательных знаний, ориентировано на гарантированное достижение целей и полное их усвоение путем учебных процедур [14, с. 138].

3. Профессиональная деятельность с позиции управления включает такие элементы, как планирование, организацию, стимулирование, текущий контроль, регулирование деятельности и анализ ее результатов.

Структура педагогической деятельности, по мнению А. Падалко [9], содержит:

а) планирование работы учителя на уроке (написание конспекта урока);

б) организацию учебной деятельности учащихся, которая предусматривает теоретическое ознакомление с новым материалом, личный показ выполнения отдельных действий;

в) стимулирование учебной деятельности учащихся (оценки деятельности учащихся);

г) контроль выполнения учебных действий (виды контроля: устный, письменный, комплексный, машинный, тестовый);

д) анализ результатов учебной деятельности школьников (учитель вносит коррекцию для усвоения учащимися материала на основании оценок или результатов сдачи спортивных норм);

е) деятельность учителя, направленную на развитие культуры общения и логического мышления учащихся [9, с. 136].

Таким образом, готовность выступает как результат профессиональной подготовки будущих учителей английского языка, так и условием для успешной профессиональной деятельности.

Особенно актуальными на сегодня считаются проблемы, связанные с восстановлением научного подхода к формированию динамической функциональной структуры профессиональной деятельности, психологическую основу которой в своем диалектическом единстве составляют глубокие знания и высокий уровень общей культуры личности, моральные качества, познавательная активность и самостоятельность, способности и профессиональное мастерство, интерес к деятельности.

Сущность профессиональной деятельности заключается в единстве эмоционально-чувственного и умственного развития, воспитании качеств настоящего человека [12, с. 230].

Как определяет А. Лишин, профессиональная деятельность – целенаправленная многоступенчатая активность человека по формированию смысловых мотивов, ценностных ориентаций на результаты профессионального продукта [7, с. 172].

В. Сластёнин шире трактует это понятие: профессиональная деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу культуры и опыта, накопленных человечеством, создание условий для личностного развития и подготовки к выполнению социальных ролей, определенных в обществе, создание профессионально важного продукта деятельности [11, с. 341].

Выделяют три подхода к анализу сущности и структуры профессиональной деятельности.

1. Деятельность с позиций системного подхода. В интерпретации Л. Столяренко, профессиональная педагогическая деятельность составляет сложную организованную систему различных видов деятельности, главный из которых, соответственно, – деятельность преподавателя. Три следующих вида деятельности имеют надстрочный характер над главной: это деятельность методиста, который конструирует приемы и методы обучения; методическая деятельность, направленная на построение учебных предметов и деятельность по программированию, составление учебных программ. Главное содержание деятельности учителя, по мнению автора, предполагает выполнение нескольких функций, в частности учебной, воспитательной, организационной и исследовательской. Эти функции оказываются в единстве, хотя у многих учителей одна из них доминирует над другими [13, с. 305].

В этом аспекте С. Смирновым выделено четыре уровня профессиональной педагогической деятельности:

– воспроизведение готовых рекомендаций – преподаватель использует обратную связь, корректирует свои воздействия по его результатам, однако он действует «по шаблону», по опыту других учителей;

– оптимизация деятельности, начиная с планирования, когда творчество проявляется в умелом подборе и целесообразном сочетании уже известного преподавателю содержания, методов и форм обучения;

– использование творческих возможностей «живого» общения с учениками;

ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания.

Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это…

... Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние; пусть принципы Аристотеля не становятся его неизменными основами, равно как не становятся ими и принципы стоиков или эпикурейцев. Пусть учитель изложит ему, чем отличаются эти учения друг от друга; ученик же, если это будет ему по силам, пусть сделает выбор самостоятельно или, по крайней мере, останется при сомнении. Только глупцы могут быть непоколебимы в своей уверенности» [9, с. 189–212].

Профессиональная подготовка, по Г. Кершенштейнеру, должна осуществляться в так называемых дополнительных школах для работающих подростков, имеющих образование в объеме народной школы.

«К счастью, в большинстве случаев склоняется к ним мягкое сердце учителя, который с любовью и добротой ловит пугливых птичек, убирает большие камни, препятствующие им идти вперед по новой, непривычной тропе знания. И жернова систематической методики размалывают твердые зерна чужеродного и в душе нежеланного знания в муку и кашу, чтобы и самый слабый мог воспринять новую пищу» [5, с. 80–97].

Профессиональная подготовка представляет собой целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего специалиста. Педагогическая система включает совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Любая система характеризуется оптимальностью (выбор наилучшего, наиболее соответствующего определенным условиям и задачам варианта построения и функционирования системы); структурностью (выделение компонентов системы, их упорядочение и классификацию); функциональностью (выделение в качестве компонентов функций, регулирующих отношения и связи в системе); интегративностью (результат объединения компонентов системы в целостность на основе выделения системообразующих компонентов, способствующих сохранению и функционированию целого).

В качестве необходимых и достаточных компонентов системы профессиональной подготовки будущих специалистов можно выделить структурные и функциональные компоненты. Данные компоненты отражают целостный характер феномена готовности к профессиональной деятельности и диалектическую взаимосвязь его составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для сохранения и развития системы профессиональной подготовки будущих специалистов к избранной профессии, является залогом профессиональной успешности. Интеграция

данных компонентов способствует достижению поставленной цели – обеспечению качественной подготовки специалистов, формированию у них готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Директора школ отмечают, что молодые специалисты, которые приходят в школу после окончания высшего учебного заведения теоретическими знаниями, но в тоже время недостаточный уровень практического опыта работы в условиях реальной системы образования увеличивает время адаптации специалиста к практической деятельности.

Системообразующим компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов является готовность к профессиональной деятельности, представляющая собой сложное интегративное личностное качество, характеризующее активно-действенное субъективное состояние личности и мобилизованность сил для выполнения поставленной профессиональной задачи.

В современной науке понятие «профессиональная готовность» связывается с профессиональным обучением и отражает процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных образовательных организациях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки. Структуру профессиональной педагогической деятельности можно представить как единство цели, мотивов, действий, результата. По мнению А.Н. Леонтьева, системообразующей характеристикой деятельности является цель [6].

На наш взгляд, о качестве профессиональной подготовки современного специалиста красноречиво свидетельствует его профессиональная успешность. Трактуя профессиональную успешность, В.А. Толочек предлагает учитывать, что: 1) профессиональные достижения не тождественны профессиональной карьере; 2) социальные достижения не тождественны профессиональным достижениям; 3) в профессиональной успешности значима роль социальных факторов (социальной ниши человека, его социальной микро-, мезо- и макросреды и т.п.) 4) успешность деятельности не сводится к успешности решения отдельных профессиональных задач; 5) профессиональная успешность слабо коррелирует с другими видами социальной успешности [11].

Термин «профессиональная успешность» тесно связан с такими дефинициями, как «способности» и «карьера». Под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. Понятие «способности» не сводится к выработанным у человека знаниям, умениям, навыкам (Б. Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов).

Согласно Б. М. Теплову, ключевым признаком способностей является успешность выполнения деятельности. Дефиниция «успешность» включает

способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками); волевой (самоконтроль, умение управлять собственными действиями); оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствия процесса решения учебных задач эталонным образцам).

По мнению Д. Узнадзе, готовность – это установка на какую-либо деятельность, и должна изучаться в связи с общей активацией организма как состояние, предшествующее деятельности. Именно эта установка определяет устойчивость и направленность деятельности в изменяющихся условиях, и формируется под влиянием внешних и внутренних условий, осознанного субъектом непосредственного восприятия информации [15, с. 252].

Ученые И. Зязюн, А. Леонтьев [3; 5], считают, что готовность необходимо исследовать в контексте личностно-деятельностного подхода, который положен в основу исследования проблемы профессиональной готовности к педагогической деятельности. В рамках этого подхода профессиональная готовность будущих учителей рассматривается только в единстве и взаимосвязи с педагогической деятельностью [3, с. 155]. В процессе деятельности личность включается в систему объективных отношений, которые формируют ее поведение, побуждают к развитию определенных качеств. Вся система общения людей состоит в деятельности, их взаимодействии, обмене опытом, получении знаний. Деятельность является определяющим фактором, стимулирующим активность людей, их личностное развитие и самосовершенствование. В то же время деятельность является условием, формирующим личность не столько по совокупности операций, которые осуществляет человек, сколько благодаря своему общественному смыслу, цели и общественной значимости [5, с. 234].

Из вышесказанного следует, что в научно-педагогической литературе существует три основных подхода к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности»:

1) функциональный (готовность – это психическое состояние личности, то есть система свойств, обусловленная всей ее структурой, профессиональная готовность включает положительные мотивы, необходимые знания, умения, навыки, а также профессионально важные качества (Д. Узнадзе) [15, с. 257]. Современный учитель должен ориентироваться в различных отраслях педагогической науки, иметь основательные знания по предмету, который преподает, знать его возможности для решения педагогических и культурных задач.

2) личностный: готовность – это результат подготовки, представляет собой комплекс определенных компонентов, профессионально-педагогических знаний, умений, навыков и личностных качеств, адекватных требованиям деятельности (М. Дьяченко, И. Кандыбович) [2, с. 98];

3) личностно-деятельностный: готовность будущих учителей рассматривается только в единстве и взаимосвязи с педагогической деятельностью (И. Зязюн, А. Леонтьев) [3;5]. Этот подход показывает степень практической готовности учителя к профессиональной деятельности, так как содержит профессиональные умения и навыки, которыми должен владеть педагог для реализации функций педагогической деятельности и обеспечения ее эффективности.

А. Коджаспиров понятие «готовность к деятельности» определяют как «сложную динамическую систему, включающую интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики» [4, с. 55].

Понятие «готовность к труду» рассматривается К. Платоновым как «потребность в труде, которая конкретизируется в готовности к труду, ставшему профессией, как результат профессионального обучения и воспитания и итог не только профессионального развития, но и социальной зрелости личности; наиболее конкретно, как результат психологической подготовки и психологической мобилизации» [10, с. 28].

Профессиональная готовность специалиста, по мнению Т. Тищенко, предполагает наличие у него соответствующего уровня профессиональной компетентности и культуры, а также способности к саморегуляции, самонастроенности на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный (духовный, личностный и физический) потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях [14, с. 122].

На основе анализа ряда исследований Л. Морская делает вывод о том, что, несмотря на наличие разных взглядов на понятие «готовность к педагогической деятельности», общим во всех приведенных трактовках является соотнесение понятия с результатом профессиональной подготовки [8, с. 70].

Иногда понятие «готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная подготовка» отождествляются. Так, по мнению О. Абдулиной понятие «подготовка» и «готовность» взаимосвязаны, но не синонимичны [1, с. 35]. С. Литвиненко считает, что «подготовка выступает средством формирования готовности к деятельности, а готовность является результатом и показателем качества подготовки, которое реализуется и проверяется в деятельности» [6, с. 11].

Теоретические основы готовности к профессиональной деятельности раскрываются в работах М. Дьяченко, Л. Кандыбович [2], Д. Узнадзе [15]. Так, М. Дьяченко и Л. Кандыбович рассматривают готовность будущего специалиста как устойчивую характеристику личности, которая является результатом специальной подготовки к определенному виду деятельности; считают готовность студента существенной предпосылкой эффективного выполнения им деятельности после окончания вуза и отмечают, что готовность является профессионально важным качеством личности и может выступать в виде психологической готовности, показателями которой являются: понимание целей, достижение которых позволяет решать необходимые задачи; осмысление и оценка условий, в которых будет протекать будущая деятельность; определение основных и вспомогательных способов действий и решения задач; прогнозирование проявления интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения уровня своих возможностей и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами, самовнушение возможности достижения цели [2, с. 98].

По М. Дьяченко, Л. Кандыбович [2, с. 100] компонентами готовности будущего педагога к профессиональной деятельности являются: мотивационный (чувство ответственности за выполнение задания); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требования к личности); операциональный (владение

продуктивность и производительность труда. Оценка успешности производится на основании качества, безошибочности действий, уровень сложности решаемой задачи. В. С. Мерлин при оценке способностей предлагает учитывать оригинальность и самобытность приемов и способов работы [7, с. 10]. Считаем также, что при оценке успешности необходим учет индивидуальных затрат, необходимых для достижения результата, а также степень удовлетворенности своим трудом.

Е. А. Милерян вводит понятие «качество трудовой деятельности», которое характеризуется надежностью, эффективностью, разносторонностью, гибкостью и темпом работы. Надежность может быть выражена стабильностью оптимального уровня работоспособности в экстремальных условиях труда, за которой стоит способность работника к экономной трате сил и распределению их во времени. Гибкость проявляется в способности человека своевременно изменять стратегию или способ осуществления действий в соответствии с изменениями условий труда. Показателем гибкости может служить время или скорость смены стратегий в ответ на изменение ситуации [8].

М. Д. Утюжниковым предложена шкала успешности [13], в рамках которой нижний уровень профессиональной успешности обозначается как номинальный, затем потенциальный, перспективный и, наконец, высший – оптимальный. Соответствие степени выраженности какого-либо индивидуального психического свойства высокому уровню профессиональной успешности позволяет считать это свойство профессионально значимым, т. е. относить его к способностям.

Как справедливо подчеркивает В. С. Мерлин, «Каждое свойство личности выступает как способности, если мы рассматриваем его в связи с успешностью выполнения какой-либо деятельности» [7, с. 7]. Он считает, что от свойств индивидуума зависит только степень успешности результатов деятельности. А от свойств личности зависит не только степень успешности результатов, но и индивидуальные приемы и способы выполнения, благодаря которым достигается успешный результат, а также степень преодоления неблагоприятных и противодействующих условий при достижении успешного результата. В связи с этим В. С. Мерлин предлагает различать в характеристике способностей две стороны: количественную (уровень способностей) и качественную (своеобразие индивидуальных приемов) [7, с. 14].

В качестве предпосылок успешности какой-либо деятельности Б. Г. Ананьев рассматривает не просто сумму необходимых свойств, а определенную структуру способностей и одаренности, их «функциональный» состав, различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности [1].

Среди компонентов готовности к профессиональной деятельности ученые выделяют знания, умения, навыки, личностные характеристики специалиста. Исходя из этого, можно выделить ключевые аспекты формирования профессиональной успешности будущего учителя начальных классов: гносеологический, праксиологический, аксиологический, личностный. Данные аспекты характеризуют нравственно-психологическую, теоретическую, практическую, ценностную составляющие готовности педагога к профессиональной деятельности. Обобщение данных аспектов позволяет выделить структурные компоненты профессиональной успешности учителя

начальных классов: когнитивный, деятельностный, личностный. Когнитивный компонент отражает информированность студента о сущности и содержании избранной профессии, о требованиях к личности специалиста данного профиля, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Личностный компонент характеризует степень нравственно-психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности, свидетельствует о сформированности таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, добросовестность, ответственность, гуманизм, порядочность, дисциплинированность. Он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к избранной специальности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации профессиональной деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию. Деятельностный компонент готовности отражает степень практической готовности к будущей профессиональной деятельности.

В то же время профессиональная успешность не может обеспечиваться только профессиональной подготовкой будущего специалиста в вузе, т.е. овладением процессуальной стороной профессиональной деятельности недостаточно. Необходима целенаправленная деятельность по формированию профессионально-значимых и личностно-значимых качеств личности, обеспечивающих эффективность будущей профессиональной деятельности.

Изменения, происходящие в стране, в обществе обусловили трансформацию требований, предъявляемых к современному учителю. Учитель – это человек, способный создавать условия для развития творческих способностей, развивать у учеников стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, самостоятельно формулировать вопросы для себя в процессе изучения материала, полнее реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов поощрять их индивидуальные склонности и дарования. Современный учитель находится в постоянном творческом поиске, а также в поиске ответа на актуальный проблемный вопрос «чему учить школьников?», он должен научить их учиться на протяжении всей жизни.

Выделим основные компетенции современного учителя: уметь учиться вместе с учениками; уметь планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся (помогать учащемуся определять цели и образовательные результаты на языке умений/компетенций); уметь мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции; уметь «инсценировать» учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов; уметь занимать позицию эксперта в отношении демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев; уметь подмечать склонности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность; владеть проектным мышлением и уметь организовать групповую проектную деятельность учащихся и руководить ею; владеть исследовательским мышлением, умея организовать исследовательскую работу учащихся и руководить ею; использовать систему оценивания, позволяющую

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Хрулёва Алина Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье проанализирована проблема готовности будущих учителей английского языка в условиях вуза к профессиональной деятельности. Рассмотрены понятия «готовность», «готовность к труду», «готовность к профессиональной деятельности», раскрыта сущность и структура профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, готовность к педагогической деятельности, профессиональная деятельность, будущий учитель английского языка.

Annotation. The article focuses on the problem of readiness of the future English teachers to professional activities in a high school. Examines the concepts of «readiness», «readiness to work», «readiness to professional activity», reveals the essence and structure of the profession.

Keywords: readiness, readiness to educational activities, professional activity, future English teacher.

Введение. Качественная подготовка высококвалифицированных специалистов – одна из главных задач, которые ставит перед высшей школой федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). Система педагогического образования будущих учителей-филологов предполагает подготовку специалиста, который умеет решать задачи обучения и воспитания учащихся; формирование языковой компетентности будущего педагога; предоставление студентам-филологам персональной самореализации в процессе обучения в вузе; интеграцию методических, предметно-научных и личностно ориентированных компонентов профессиональной деятельности будущего учителя-филолога. В связи с этим, важным фактором достижения качественной подготовки будущего педагога является его готовность к профессиональной деятельности.

Цель статьи заключается в выявлении специфики готовности будущего учителя английского языка к педагогической деятельности, анализе сущности и структуры профессиональной деятельности учителя английского языка.

Изложение основного материала статьи. Результатом профессиональной подготовки будущих учителей английского языка является их готовность к осуществлению педагогической деятельности. В психолого-педагогической литературе, посвященной профессиональной подготовке учителя, употребляются понятия «готовность к деятельности», «готовность к труду», «готовность к педагогической деятельности». Г. Коджаспирова и

необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности. Средства коммуникации способны играть конструктивную роль в деле содействия свободному и открытому диалогу и обсуждению, распространения ценностей толерантности и разъяснения опасности проявления безразличия по отношению к набирающим силу группам и идеологиям, проповедующим нетерпимость.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416с., с. 358

2. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старших подростков в условиях взаимодействия малых групп: дис. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2003. – 198 с.

3. Бондарева Г. Формирование толерантной личности школьника // История. – 2002. – № 20. – 20 с.

4. Дробижева Л. М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости. //От толерантности к согласию. – М., 1997

5. Ефимова Д. В., Кибакин С. В., Сафронов С. М. Исследование аспектов интолерантного поведения молодёжи XXI века // Социосфера. 2010. №1. С. 33-37

6. Зиновьев Д. В. Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога. Красноярск: СибГТУ, 2001

7. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. – М., «Ключ-С», 1999. – с. 224.

8. Садохин А. П. Толерантное сознание: сущность и особенности. // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) Ответственный редактор С.К.Бондырева Сб. науч. – метод. ст. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – с. 20-30.

9. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Психология, 2005. – 118 с., с. 15-17

10. Фадеева Т. Ю. Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования Автореф. дисс. ... канд. пед. н. – Саратов, 2012. – 24 с.

11. Шайгерова Л. А. Тренинг «Учимся толерантности» // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 181

учащимся адекватно оценивать свои достижения и совершенствовать их; уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и уметь организовать ее у учащихся в процессе учебных занятий; уметь вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике; владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

Выводы. Таким образом, в качестве рабочего нами сформулировано следующее определение профессиональной успешности будущего учителя начальных классов – это интегративная характеристика личности педагога, обеспечивающая взаимодействие готовности, способностей и ресурсов человека к осуществлению профессионально-педагогической деятельности; включающая три взаимосвязанных компонента: когнитивный, деятельностный, личностный.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. – М., 1962.

2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия 1969–1978.

3. Глебовский В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах. – СПб., 1903. – С. 96–112.

4. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 1. – С. 90–100.

5. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. – изд. 2. Пг.: Изд-во «Школа и жизнь», 1920. – С. 80–97.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

7. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. – М., 1964. – С. 3–18.

8. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды. **–** К.: НПП «Интерсервис», 2013. – 290 с.

9. Мишель Монтень. Опыты. – Кн. I. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1960. – С. 189–212.

10. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. – СПб.: 2006. – 1096 с.

11. Толочек В.А. Профессиональная успешность субъекта: психологические и социальные аспекты // Методы исследования психологических структур и их динамики. – М.: ИП РАН, 2007. – Вып. 4.

12. Шанц Е. А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система [Текст] / Е. А. Шанц // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 383–386.

13. Утюжников Н. Д. К проблеме количественной оценки личных и деловых качеств руководителей производства. – М., 1970.

Педагогика

УДК:378.2

директор Калетинец Лариса Николаевна
МБОУ «Новосельская средняя школа» муниципального
образования Черноморский район Республики Крым (с. Новосельское)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ОУ - ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья посвящена новым подходам к организации внутришкольного контроля, как важному условию в управлении качеством образования в образовательном учреждении. Рассмотрен вопрос создания модели внутришкольного контроля в ОУ, а так же цели, задачи, формы, методы проведения контроля.

Ключевые слова: внутришкольный контроль, управление, образовательный процесс, цели, задачи внутришкольного контроля, объекты внутришкольного контроля.

Annotation. The article is devoted to new approaches to the organization of intra control as an important condition in the management of the quality of education in educational institutions. The question of creating a model of intra control in the OS as well as the goals, objectives, forms and methods of control.

Keywords: intra-control, management, educational process, goals, objectives intraschool control facilities intraschool control.

Введение. Внутришкольный контроль – основной компонент педагогического менеджмента, процесс получения и переработки информации о ходе и результатах образовательной деятельности и принятия на его основе управленческого решения.

Организация внутришкольного контроля – один из самых сложных видов деятельности руководителя ОУ, требующий глубокого осознания миссии и роли этой функции, понимания ее целевой направленности и овладения различными технологиями.

Именно внутришкольный контроль является тем необходимым звеном, по итогам которого начинает работать функция регулирования, осуществляющая необходимые коррективы и в аналитическом процессе, и в процессе планирования и организации действия.

Формулировка цели статьи. В статье рассматриваются основные вопросы формирования (совершенствования) и функционирования системы внутришкольного контроля руководителей образовательных учреждений, позволяющего обеспечить полное и своевременное удовлетворение потребностей органов управления образовательным учреждением в необходимой им информации.

Изложение основного материала статьи. Сложные процессы, происходящие в современной школе, не могут протекать без анализа результатов, оценки и самооценки труда учителя, учащихся, родителей, руководителей ОУ как единого школьного сообщества. Каждый руководитель и его заместитель должны иметь чёткое представление о том, как развивается школа, как совершенствуется образовательный процесс. Иными словами,

Таблица 1

Толерантные – интолерантные отношения

Толерантное отношение	*Интолерантное отношение*
Принятие философско-этических ценностей Мотивы: помощи, сотрудничества, любви, содействия, сопереживания, уступчивости, снисхождения	Непринятие философско-этических ценностей добра, ненасилия Мотивы: безразличие, непринятие, желание изменить поведение и взгляды другого
Развитость механизма принятия: понимание	Неразвитость механизма принятия: непонимание
Развитость механизмов терпения: преодоление и сдерживание раздражительности, невыдержанности, самоконтроль, саморегуляция, эмпатия, любовь, уважение, интерес, эмоциональная устойчивость, уравновешенность	Неразвитость механизмов терпения: невыдержанность, раздражительность, эмоциональное реагирование, безразличие, холодность, эмоциональная неустойчивость, агрессивность, пренебрежение
Ассертивное поведение: снисхождение, сотрудничество; способы общения: уступчивость, убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помощь, объяснение, предупреждение, требования	Агрессивное поведение: отстраненность, импульсивность; способы общения: диктат, требование, манипулирование, упреки, угрозы, приказы

Причины формирования интолерантности выделены Л. Дробижевой [4]:

1. Высокий уровень бедности. В этой ситуации всегда ищут виноватого. И виноватыми чаще всего оказываются те, «другие»: приезжие, мигранты, люди другой национальности, другого социального слоя.

2. Недовольство семейными отношениями: женщины считают, что мужья не способны обеспечить семью, а мужчинам кажется, что женщины слишком много от них требуют.

3. Конкурсная ситуация. Например, при поступлении в ВУЗ, как правило, не поступившие, объясняя свою неудачу, начинают искать «плохого», виноватого, и этим виноватым оказывается тот, кто достиг большего – поступил в ВУЗ.

Причины возникновения интолерантности с точки зрения А. Садохина состоят и в том, что психика человека содержит инстинкты самосохранения и сохранения своего потомства, в соответствии с которыми происходит деление окружающих людей на «своих» и «чужих». В силу этих инстинктов человек лоялен к своим близким и подозрителен (часто враждебен) к чужим. Это естественно для выживания человека в окружающем его мире [8].

Выводы. Таким образом, толерантность необходима в отношениях, как между отдельными людьми, так и на уровне семьи и общины. В школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе

– возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;

– свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;

– сотрудничество и солидарность в решение общих проблем;

– позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

Критерии нетерпимости (интолерантности):

– оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения;

– игнорирование (отказ в беседе, в признании);

– негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки (составление обобщенного мнения о человеке, принадлежащем к иной культуре, полу, расе, этнической группе, как правило, на основе отрицательных характеристик);

– этноцентризм (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами);

– поиск врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);

– преследования, запугивания, угрозы;

– дискриминация по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе);

– расизм (дискриминация представителей определенной расы на основе предпосылки, что одни расы превосходят другие);

– ксенофобия в форме этнофобий (антисемитизм, кавказофобия и др.), религиозных фобий, мигрантофобии (неприязнь к представителям других культур и групп, убеждение в том, что «чужаки» вредны для общества, преследование «чужаков»);

– национализм (убеждение в превосходстве своей нации над другими и в том, что своя нация обладает большим объемом прав);

– фашизм (реакционный антидемократический режим, для которого характерны крайние формы насилия и массовый террор);

– империализм (покорение одних народов другими с целью контроля богатств и ресурсов подчиненных народов);

– эксплуатация (использование чужого времени и труда без справедливого вознаграждения, безрассудное использование ресурсов и природных богатств);

– осквернение религиозных или культурных символов;

– религиозное преследование (насаждение конкретной веры, ее ценностей и обрядов);

– изгнание (официальное или насильственное);

– сегрегация, включая апартеид (принудительное разделение людей различных рас, религий или полов, обычно в ущерб интересам одной группы);

– репрессии (насильственное лишение возможности реализации прав человека), уничтожение и геноцид (содержание в заключении, физические расправы, нападения, убийства) [9].

нужна информированность обо всех сферах жизни и деятельности, необходима постоянная обратная связь. Полную достоверную информацию можно получить только с помощью хорошо налаженного ВШК. Внутришкольный контроль включает систематическое изучение жизнедеятельности школы, учебно-воспитательного процесса и труда учителя. Анализируются все аспекты работы педагогов: планирование, дидактическая и техническая подготовка к уроку, индивидуальная работа с учащимися, вариативность домашних заданий, проверка и оценка знаний учащихся.

В основу внутришкольного контроля школы закладывают педагогический анализ результатов труда учителя и состояния учебно-воспитательного процесса.

В качестве целей внутришкольного контроля выдвигают:

а) совершенствование структуры и содержания учебно-воспитательного процесса общеобразовательного учреждения

б) перевод общеобразовательного учреждения из режима функционирования в режим развития

в) повышение компетентностного уровня педагогов и обучающихся

г) совершенствование условий организации учебно-воспитательного процесса

д) обеспечение положительной динамики результатов по основным направлениям деятельности школы.

Таким образом, внутришкольный контроль является неотъемлемой частью управленческой деятельности руководителя, эффективность которого во многом зависит от того, в какой мере руководителю известно состояние образовательного процесса, представляющего достоверную информацию о результатах образовательной, финансово-хозяйственной, организационной и других видов деятельности школы.

Внутришкольный контроль даёт возможность руководству школы готовить ее к аттестации, сохранять целостность учебно-воспитательного процесса, гарантировать государственный стандарт образования выпускникам школы.

Чтобы быть эффективным, контроль должен отвечать следующим общим принципам:

1.Принцип стратегической направленности контроля.
2.Принцип соответствия делу.
3.Принцип нормативов.
4.Принцип контроля по критическим точкам.
5.Принцип существенных отклонений.
6.Принцип действия.
7.Принцип своевременности контроля.
8.Принцип простоты контроля.
9.Принцип экономичности контроля.

Анализируя работу нашей школы мы пришли к выводу, что существенную роль в низком качестве успеваемости и объективной оценке результата труда учителя особую роль играет систематический внутренний аудит и мониторинг.

Из сделанного нами вывода о роли внутришкольного контроля следует, что именно правильно организованный контроль должен был являться залогом и важнейшим условием повышения качества учебно-воспитательного процесса. А практика показывала, что зачастую внутришкольный контроль не

может полностью обеспечивать качественную работу школы, если в наличии следующие недостатки:

1. Далеко не всегда контроль нацеливается на конечный результат. Бывает так, что в школе вроде бы и много проверок проведено: и уроки посещались, проводились и контрольные работы, и беседы с учителями и детьми, а в действительности контроля нет, потому что проверки прошли мимо цели.

2. Почти отсутствует система контроля, нет распределения объектов контроля между директором и его заместителями, контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий.

3. Часто допускается формализм в организации контроля, нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или неиспользуются объективные критерии оценки.

4. В организации внутришкольного контроля не просматривается системы: выбор объектов контроля случаен и не обнаруживает умения администрации вычленить главные, приоритетные направления деятельности коллектива и сосредоточиться на них. При такой организации контроля характерно посещение значительного количества уроков, но у разных учителей, что не позволяет составить системного представления о работе.

5. Недостаточно продуманное планирование внутришкольного контроля (не все направления взяты на контроль или проверяются бессистемно).

6. Зачастую излишне регламентируются деятельность учителей, без достаточных оснований даются непродуманные рекомендации, относящиеся к формам и методам работы учителей, не учитывая при этом их творческий потенциал и педагогический почерк.

7. Недостаточно изучается уровень знаний, умений и навыков, не анализируются результаты, которые фиксируются как набор отметок, не всегда конкретно, объективно устанавливаются причины пробелов в знаниях учащихся.

8. Часто отсутствует программа наблюдения урока (лист учета/анализа), где выводы сделаны на основе реализации целей и результатов урока, тогда можно помочь учителю в его работе.

Поэтому в первую очередь была определена цель внутришкольного контроля именно в нашей школе - обеспечение повышения успеваемости и качества образования, сохранение конкурентоспособности школы на основе совершенствования всей системы внутришкольного контроля.

Для достижения данной цели определены следующие основные **задачи:**

- совершенствовать технологию внутришкольного контроля, мониторинга системы образования в школе;
- разработать систему действий в школе, предупреждающих развитие негативных явлений в ее образовательной среде;
- привлечение к активному сотрудничеству всех звеньев образовательного процесса;
- обеспечить сочетание административного и общественного контроля в школе с самоанализом и самоконтролем участников педагогического процесса;
- создать информационный банк данных фактического состояния образовательного процесса в школе;

избегая конкуренции, в рамках универсальных прав и свобод личности, и при этом, обеспечивая устойчивость индивидуальности личности человека (т. е. не позволяет поступиться собственными принципами) и гармоничное развитие личности в социуме).

Ряд исследователей (А. Донцов, О. Митина, В. Петренко, В. Рубцов, Г. Солдатова), изучающих проблемы формирования и воспитания толерантности рассматривают противоположное понятие интолерантность [5].

По мнению А. Асмолова, диапазон понятия «интолерантность» колеблется от обычной невежливости до геноцида, умышленного уничтожения людей [1].

С точки зрения Г. Бондаревой толерантность и интолерантность – это «взаимообратимые понятия: чем более индивид толерантен, тем менее он интолерантен и наоборот». Авторы отмечают, что «толерантность как отношение означает доверие, готовность к компромиссу и сотрудничеству, радость, общительность, дружелюбие». Соответственно интолерантность трактуется как «негативизм, недоброжелательность, тенденцию возникать по поводу и без повода, негативные эмоции – гнев, досаду, злобу» [3].

Д. Зиновьев рассматривает интолерантность как качество личности, характеризующееся негативным, враждебным отношением к особенностям культуры той или иной социальной группы, к иным социальным группам в общем или к их отдельным представителям [6]. По мнению Л. Шайгеровой, интолерантность представляет собой неприятие другого человека за то, что он выглядит и мыслит иначе [11].

На основе сравнения понятий «толерантности» с «интолерантность», Д. Зиновьев выделяет эмоциональные составляющие толерантности. По его мнению, сущностными характеристиками «толерантности» являются добро, уважение, симпатия, то есть качества, противоположные чувствам, составляющим триаду враждебности, в которую входят гнев, отвращение и презрение [6].

Интолерантность – это преимущественно негативное восприятие иной этнической культуры при сверхпозитивном восприятии собственной [7].

Следует подчеркнуть основные различия между толерантной и интолерантной личностью. Сравнивая два понятия: «толерантность» и «интолерантность», Г. Солдатова выделяет критерии, на которых они основываются.

Критерии толерантности:

– равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей, независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе);

– взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам);

– равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;

– сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;

– охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;

Педагогика

УДК 371

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

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В представленной работе дается анализ пары «толерантность» - «интолерантность», на основе чего выявлены эмоциональные составляющие ключевого понятия; проведён сравнительный анализ толерантных и интолерантных взаимоотношений.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, общество.

Annotation. In the presented work the analysis of a pair of "tolerance" "intolerance" on the basis of which identified emotional components of the key concepts; comparative analysis of tolerant and intolerant relationships.

Keywords: tolerance, intolerance, society.

Введение. В последние десятилетия тема толерантности стала одной из актуальных и широко востребованных во всем мире. Она обсуждается на разных уровнях, в разных аспектах, включает пласт проблем, связанных с социальными отношениями людей.

Цель статьи: сравнительный анализ ключевых понятий: «толерантность» и «интолерантность».

Изложение основного материала. В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения.

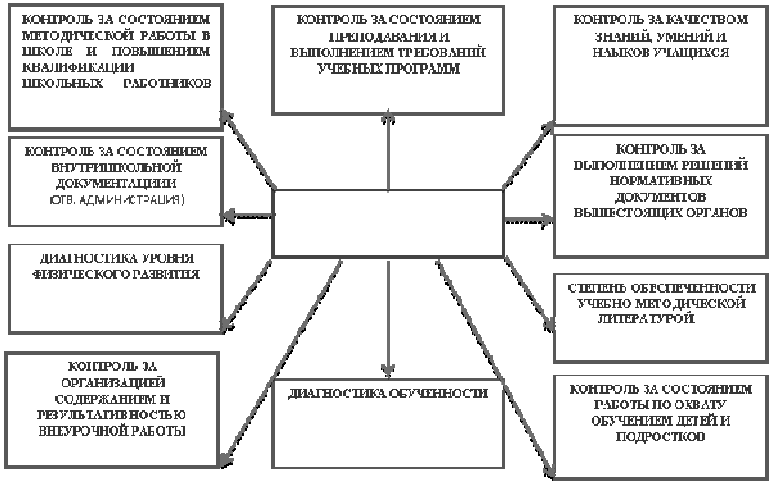
Изучение феномена «толерантность» в педагогическом аспекте предполагает разведение понятий «педагогическая толерантность» и «толерантность педагога». Толерантность педагога, по мнению Т. Фадеевой, представляя собой специфическое свойство личности педагога, имеет общее значение и содержит некую неопределенность [10]. Под толерантностью педагога автор понимает и политическую толерантность, и межнациональную толерантность, и религиозную толерантность, что, по её мнению, затрудняет раскрытие сущности понятия. Педагогическая толерантность – особый вид толерантности, который проявляется в профессиональной деятельности специалиста сферы образования, в его готовности и способности принимать отличия любого участника образовательного процесса по социальным и личностным признакам.

Педагогический аспект понимания толерантности уточняется в рассмотрении толерантности как педагогической цели. Определяя толерантность как педагогическую цель, А. Байбаков [2] понимает ее как способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий, на основе уверенности своих позиций, не

- создать аналитические, справочные материалы, информационный банк данных о работе каждого педагога, состояния УВП, уровня воспитанности, развития учащихся;
- объективно прогнозировать процесс успеваемости и качества знаний учащихся;
- оказание своевременной помощи учителям в организации учебно-воспитательной работы, обеспечить объективную оценку труда учителя;
- получать полную и всестороннюю информацию о состоянии учебно-воспитательной работы в общеобразовательном учреждении и своевременно внести коррективы в ход учебно-воспитательного процесса;
- побуждать к устранению существующих недостатков и использованию новых возможностей;
- мотивировать педагогов на улучшение результатов труда. создать благоприятные условия для развития ОУ.

Согласно поставленным целям и задачам принято решение создать такую модель внутришкольного контроля, которая бы не только давала возможность по цифрам отчетности быстро, наглядно и объективно получать информацию о состоянии дел в образовательном процессе, но самое главное - повышать успеваемость и качество обучения.

Для достижения целей и решения поставленных задач составлен и реализуется в полной мере план – график проведения внутришкольного контроля. Системный подход к планированию и осуществлению внутришкольного контроля можно представить следующим образом:



Такая система внутришкольного контроля способствует:

- Своевременному оказанию учителям, классным руководителям, всем школьным работникам необходимой методической помощи. Внутришкольный контроль - инструмент сотрудничества между учителями и руководителями

школы, который выполняет созидательную роль и стимулирует развитие творческих начал в деятельности учителя.

- Своевременному выявлению положительного опыта педагогической деятельности школьных работников для последующего анализа, обобщения и внедрения в практику всех учителей;
- Своевременному выявлению отклонений в учебно-воспитательном процессе, установлению степени соответствия фактического уровня работы требованиям нормативных документов для последующего устранения недостатков и наилучшего достижения запланированных результатов педагогической деятельности;
- Своевременному предупреждению возможного снижения творческой активности учителей и воспитателей, повышению их персональной ответственности за результаты обучения и воспитания школьников, укреплению трудовой дисциплины в педагогическом коллективе школы.

Контроль выступает в виде основного поставщика необходимой информации, которую мы анализируем, включаем функцию регулирования, а затем планируем и организуем внутришкольный контроль. Функции анализа и контроля взаимосвязаны и взаимообратны: **Внутришкольный контроль = Анализ**

Анализ деятельности школы за учебный год проводится в летний период с целью получения информации по результатам деятельности и выявления рассогласований в целях и результативности работы, т.е. определяются проблемы школы.

В результате анализа мы определяем:

- что будет объектом диагностики и контроля;
- кого мы будем диагностировать и контролировать;
- какими формами и методами;
- как оформим итоги контроля;
- какие управленческие решения примем.

Объектами внутришкольного контроля являются:

- финансово-хозяйственная деятельность
- учебный процесс
- воспитательный процесс
- методическая работа
- охрана труда сотрудников
- охрана жизни и здоровья учащихся
- условия для обеспечения образовательного процесса в части выполнения санитарных норм и правил.

Контролируя организацию учебного процесса мы устанавливаем:

- соответствие выполнения учебных программ, планов образовательным стандартам;
- определяем уровень знаний, компетенций;
- продуктивность работы учителей;

установке; помещён музыкальный материал, который будет полезен будущему учителю для организации практической педагогической деятельности.

Терминологический словарь-справочник, содержащий педагогические термины по теории, истории и практике музыкальной досуговой деятельности, поможет выявить сущность ключевых понятий. Тестовые задания предоставляют возможность студентам подготовиться к семинарским занятиям, а преподавателям осуществить мониторинг теоретических знаний по дисциплине «Музыкальный досуг молодёжи».

Изложенный в учебнике материал является обобщением научно-теоретической и методической литературы, передового педагогического опыта и собственного опыта работы автора с учащейся молодёжью в организованных формах музыкального досуга, а также в процессе преподавания курса «Музыкальный досуг молодёжи» в вузе на протяжении 11 лет.

Выводы. Разработанные и апробированные нами педагогические условия на практике эффективны и способствуют существенному росту уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов-музыкантов. Были сформированы такие ключевые профессиональные компетенции, как способность и готовность преподавать дисциплины профильной направленности; способность к эффективному использованию в профессиональной деятельности знаний в области истории, теории музыкального искусства и музыкальной педагогики. Предложенные педагогические условия позволили овладеть каждому студенту целостным опытом будущей профессиональной деятельности, не копируя, а индивидуально соединяя его основные составляющие (эмпатию, креативность, артистизм, рефлексивность, творческую активность).

Литература:

1. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / А. В. Сущенко. – Запоріжжя: Х-прінт, 2002. – 359 с.

2. Фурсенко Т. Ф. Музыкальный досуг молодёжи : учебник для студентов по специальности : 53.03.06 «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» / Татьяна Фёдоровна Фурсенко. – 3-е изд. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – 464 с.

3. Spector, J.Michael-de la Teja, lleana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P. 1.

подготовке сценариев внеклассных мероприятий, кружковых занятий.

Формы и методы организации занятий базируются на активизации творческо-поисковой самостоятельной деятельности студентов, работе их фантазии и представлений. Она предусматривает проблемное изложение информации по музыкальному досугу молодёжи и побуждение студентов к постановке и экспериментальному решению проблем профессионального самопознания на практике. Методика проведения занятий по дисциплине «Музыкальный досуг молодёжи» предусматривает моделирование профессиональной деятельности студентов.

Одним из педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов является разработка учебника по курсу «Музыкальный досуг молодёжи» [2].

Учебник построен на основе трёх принципов:

1. единства теоретической и практическо-творческой подготовки студентов, опираясь на личностно ориентированное обучение и используя межпредметные связи;

2. постепенности и последовательности формирования у будущих учителей музыки умений и навыков учебной работы с учащейся молодёжью;

3. обеспечения творческой активности студентов в ходе освоения современной молодёжной музыкальной культуры.

Учебник состоит из семи разделов. В первых трёх разделах рассмотрены теоретические основы музыкального досуга молодёжи, представлен понятийный аппарат музыкальной досуговой деятельности, её основные элементы, проанализированы социальные особенности развития современной системы музыкальной досуговой деятельности, определена социализация свободного времени и особенности культурно-досуговой среды. Теоретический материал и практические задания, которые предлагаются студентам, ориентируют их на сущностные признаки понятий, направлены на формирование у них гибкого отношения к педагогическим ситуациям, помогают осознавать проблемный характер любого педагогического явления.

Четвёртый, пятый, шестой и седьмой разделы посвящены методике организации музыкального досуга подростков и учащейся молодёжи, в них представлен практический материал и методические разработки, которые будут способствовать формированию практических профессиональных навыков, ценностных ориентаций и накоплению опыта будущих учителей музыки. Среди творческих заданий преобладают те, которые реализуют личностно ориентированный, деятельностный и диалогический подходы в изучении курса.

В ходе изучения курса студенты накапливают знания об истории становления и развития джаза, рок, поп-музыки, овладевают критериями отбора лучших образцов молодёжной музыки, методикой проведения дискотеки, заседаний рок-клуба, навыками игры на гитаре, синтезаторе, ударной установке и методиками обучения игре на этих инструментах, методикой обучения вокалу, а также методикой работы в различных видах эстрадных ансамблях, формированием эстетического вкуса и творческих способностей школьников в музыкальном театре.

В приложениях к учебнику, предлагаются музыкальные образцы для овладения навыками пения, а также игры на гитаре, синтезаторе, ударной

- качество внеурочной учебной деятельности.

При организации контроля за воспитательным процессом изучаем:

- уровень воспитанности;
- качество работы классного руководителя;
- здоровье и физическую подготовку учащихся;
- качество и количество общешкольных мероприятий.

Методическая работа контролируется по направлениям работы с учителями в плане повышения профессионального мастерства, квалификации, изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта программно-методическим обеспечением организацией экспериментальной и исследовательской деятельности учителя и учащихся.

Важным направлением контроля является психологический микроклимат в коллективе, его сплочённость и атмосфера. Качественно организовать образовательный процесс можно только при обеспечении и соблюдении условий охраны труда и ТБ, санитарно-гигиенических норм, материально-технического обеспечения и др.

Обеспеченность учебно-воспитательного процесса необходимыми условиями изучается по следующим вопросам:

- охрана труда;
- санитарно-гигиеническое состояние;
- обеспеченность учебной и методической литературой;
- обеспеченность учебно-техническим оборудованием.

Таким образом, проанализировав работу, выделив блоки и объекты контроля очень важно решить, каким способом удобнее его осуществлять. А значит важно определить виды и формы контроля.

Проблема классификации видов, форм и методов внутришкольного контроля в настоящее время остается дискуссионной, что служит подтверждением актуальности данной проблемы в теории и практике и продолжающегося поиска ее оптимального решения.

Среди педагогов, теоретиков и практиков, широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т. И. Шамовой. Эта классификация структурно выдержана, логична, удобна в практическом использовании и главное - виды и формы контроля в полной мере отвечают природе целостного педагогического процесса. В своей работе мы решили пользоваться этой классификацией, внеся свои коррективы.

Так, в этой классификациии выделяется два вида контроля: тематический и фронтальный. Мы добавили еще один вид –комплексный.

При организации тематического контроля	**При организации фронтального контроля**	**При организации комплексного контроля**
Проверяем состояние одного из элементов объекта.	Проверяем состояние всех объектов контроля.	Проверяем состояние одного или нескольких объектов.

С учетом того, что контроль осуществляется за деятельностью отдельного учителя, группы учителей, всего педагогического коллектива или какой-либо административной службы, выделяются несколько **форм контроля: персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, тематически-обобщающий, комплексно-обобщающий**. Использование разнообразных форм контроля позволяет охватить значительно большее число преподавателей, различные направления работы школы, рационально использовать фактор времени, избежать возможных перегрузок руководителей школы и учителей.

Активное использование новых форм внутришкольного контроля в течение одного учебного года позволяет достичь определенных позитивных результатов:

1. Понижается уровень эмоционального выгорания у педагогов.

2. Динамика отношения педагогов к административному контролю – позитивная. При такой форме внутришкольного контроля среди педагогов отсутствует недоверие к администрации образовательного учреждения, педагоги получают реальную методическую помощь со стороны администрации школы и многие педагоги воспринимают контроль, как возможность продемонстрировать свои успехи.

Рассмотренные формы контроля являются важным педагогическим арсеналом в деятельности руководителей школы. Разумное использование этих форм позволяет получать всестороннюю информацию о состоянии дел в школе, активно влиять на педагогический процесс. Но еще важнее, чтобы процесс проведения внутришкольного контроля был человечным, гуманным и, прежде всего, способствовал творческому становлению учителей, их самообразованию, повышению мастерства педагогов с опорой на то положительное, что есть в человеке.

В процессе внутришкольного контроля используем методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Это такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы.

При организации внутришкольного контроля не следует забывать о нормативно-правовом обеспечении:

- Положение о внутриучрежденческом контроле в образовательном учреждении;
- Приказ о начале и окончании того или иного мероприятия внутриучрежденческого контроля;
- Утвержденный план контроля;
- Документ по итогам проверки.

Основания для проведения внутришкольного контроля являются:

- план;
- заявление педагогического работника на аттестацию;
- проверка состояния дел для подготовки управляющих решений;
- обращение физических и юридических лиц по поводу нарушений в области образования.

молодёжных жанров характеризуется значительным педагогическим потенциалом, который необходимо использовать при работе с подростками и молодёжью. Поэтому большую роль в организации музыкального досуга молодёжи играет компетентный специалист.

Согласно дефиниции Международного департамента стандартов учебных достижений в образовании (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction IBSTPI) понятие компетентности определяется как возможность квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять задание или работу. При этом понятие компетентности включает в себя набор знаний, навыков и ценностных отношений, предоставляющих возможность личности эффективно действовать или выполнять функции, направленные на достижение определенных стандартов в профессиональной области [3, с. 1].

Процесс формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов заключается в смещении акцента с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к формированию и развитию у студентов способности практически действовать, применять индивидуальные технологии и накопленный опыт в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики.

На занятиях курса «Музыкальный досуг молодёжи» были апробированы разработанные нами педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов для надлежащего овладения каждым студентом знаниями, умениями, навыками, ценностными ориентациями, целостным опытом будущей профессиональной деятельности, не копируя, а индивидуально соединяя его основные составляющие (эмпатию, креативность, артистизм, рефлексивность, творческую активность). Накопление опыта профессиональной деятельности способствует росту уровня самооценки; повышается стабильность эмоционально-волевого состояния во время выступлений студентов на семинарских и практических занятиях; развивается самоконтроль в процессе технологического освоения современными методиками и личностно ориентированными технологиями воспитания и обучения учащейся молодёжи в организованных формах музыкального досуга.

Важным условием формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов является организация личностно ориентированной образовательной среды в процессе изучения курса «Музыкальный досуг молодёжи». Это характеризуется:

1. ориентацией методов, средств, приемов и форм организации учебного процесса на личность студента, с учётом его познавательных возможностей, ценностных ориентаций, личностного опыта;
2. формированием субъект-субъектных отношений в процессе обучения; введением диалогизированных форм обучения;
3. созданием учебника по курсу, предоставляющего студенту возможность организовать собственный процесс обучения, расширения условий для творческой деятельности;
4. использованием личностно ориентированных учебно-педагогических ситуаций, которые побуждают студентов к осознанию своего позитивного образа «Я», создание «ситуаций успеха».

На практических занятиях по музыкальному досугу молодёжи мы используем педагогический тренинг, сюжетно-ролевые игры, анализ педагогических ситуаций, создание «ситуации успеха», сотворчество в

работа направлена на удовлетворение интересов и потребностей школьников в разных областях знаний и видах деятельности, раскрытие и развитие их талантов и способностей, воспитание их общественной и познавательной активности. Она способствует обеспечению непрерывности и последовательности воспитательного процесса.

Специфика воспитательной работы во внешкольных учебных заведениях заключается в том, что осуществляется она в сфере досуга. В этой среде подростки и юношество раскрепощены и чувствуют себя более свободно, чем в школе. Здесь нет жёсткой дисциплины и царит педагогика сотрудничества. Принципиальным условием эффективности воспитательного влияния во внешкольной работе, по нашему мнению, является создание субъект-субъектных отношений, а также гуманизация педагогического процесса.

А. Сущенко справедливо заметила: «...гуманизация внеклассной работы означает, что в структуре её целей предпочтение отдаётся формированию «человека гуманного», «человека духовного», который может отличать «добро» и «зло», способен отстаивать свои моральные принципы и, в случае необходимости, противостоять давлению среды» [1, с. 276].

Гуманизация внешкольной работы заключается в её очеловечивании, то есть в признании ценности молодого человека как личности, его права на свободу, счастье, социальную защищённость. Необходимо дать учащемуся пространство для выбора деятельности и средств организации своей полноценной жизни, реализации своего поведения и деятельности в соответствии с социальными нормами общества. Личностно ориентированное воспитание, идеи гуманизации и демократизации образования являются первоочередными задачами перестройки воспитательной работы в современных внешкольных учебных учреждениях. Именно во внешкольных учебных учреждениях интенсивнее, чем в школе, проходит процесс формирования самых важных характеристик полноценной личности: позитивное отношение к собственной жизни, способность к непрерывному духовно-творческому усовершенствованию; социальная ответственность, культура интелектуально-досуговой деятельности и другие.

Организации дополнительного образования решают воспитательные задачи посредством привлечения учащихся к культуре и созданию культурных ценностей. Внеучебная сфера открывает широкое поле для деятельности неформальных групп, подростковых и молодёжных объединений.

Следует отметить разнообразие сфер общения, гибкость структуры внешкольной деятельности, субьект-субьектные взаимоотношения воспитателей и учащихся на основе взаимоуважения и взаимопонимания. Кружки, творческие объединения, художественно-исполнительские коллективы, клубы создаются в соответствии с творческими возможностями и стремлениями школьников в определенной области знаний, искусства или практической деятельности. Отсутствие обязательной организационной структуры несколько осложняет деятельность руководителя, но компенсирует добровольностью, привлекательностью, разнообразием форм и сфер развития творческих сил школьников.

Исследуя организованные формы работы внешкольных учебных организаций и музыкального досуга молодёжи, педагоги и учёные признают сложность и полифункциональность этого социокультурного явления, и приходят к общему выводу о том, что современная музыка массовых

Директор издает приказ о сроках проверки, теме и цели проверки, устанавливает срок предоставления итоговых материалов, план-задание. План-задание для проведения контроля определяет специфические особенности данной проверки, должен обеспечить получение достоверной информации, сравнимость результатов контроля и обоснованность выводов итогового материала.

Ответственность по организации и проведению внутришкольного контроля лежит на администрации, в связи, с чем мы чётко прописываем должностные обязанности, которые уточняются и корректируются ежегодно. На начало года приказом директора они закрепляются.

Каждый из работников образовательного учреждения, на которых возложена ответственность за осуществление внутришкольного контроля, планирует свою работу таким образом, чтобы иметь возможность посетить необходимое количество учебных занятий. При этом большая часть рабочего времени должна быть отведена документальному изучению результатов деятельности педагогического работника (журналы учета успеваемости, тематическое и поурочное планирование, анализ освоения образовательных программ и др.).

Директор образовательного учреждения по результатам внутришкольного контроля принимает следующие решения:

- об издании соответствующего приказа;
- об обсуждении итоговых материалов внутриучрежденческого контроля коллегиальным органом;
- о проведении повторного контроля с привлечением специалистов (экспертов);
- о привлечении к дисциплинарной ответственности должностных лиц;
- о поощрении работников.

Итоговый документ должен отражать:

- основание и цель проведения инспектирования;
- методы проведения инспектирования (посещение учебных занятий, факультативов, кружковых занятий; проведение проверочных работ с указанием критериев оценивания знаний обучающихся; бесед с участниками образовательного процесса, ознакомление с поурочным планированием, анкетирование обучающихся и родителей и др.);
- выводы, оценку результатов деятельности педагога;
- предложения по преодолению отмеченных недостатков в работе, по совершенствованию работы.

В целях повышения качества образования в ОУ в план внутришкольного контроля мы включаем следующие темы проверок:

1. Ведение школьной документации (планы, журналы учета успеваемости, дневники и тетради обучающихся, журналы внеурочной деятельности и т.д.) или ведение педагогическими работниками установленной документации ОУ.
2. Подготовка к экзаменам в выпускных классах.
3. Организация работы педагогов над типичными ошибками обучающихся и ликвидацией пробелов в усвоении учебного материала.
4. Выполнение образовательных программ:

- проведение контрольных срезов текущей успеваемости обучающихся (два раза в год);

-выполнение тематического планирования (теоретическая и практическая части образовательных программ);

-система домашних заданий (тренировочные упражнения, домашние творческие и индивидуальные работы, их объем);

- реализация утвержденных образовательных программ и учебных планов, соблюдение утвержденных учебных графиков;

- состояние УМК.

5. Состояние преподавания учебного предмета.

6. Работа по исполнению законодательства о защите прав детства.

7. Состояние работы в группах продленного дня.

8. Состояние работы педагогов с детьми, обучающимися на дому (по болезни).

9. Результаты деятельности педагогов по соблюдению охраны труда и созданию безопасных условий при организации учебных занятий.

10. Организация образовательной деятельности молодого (вновь назначенного) педагога.

11. Результаты инновационной или экспериментальной работы педагогического работника.

12. Совместная деятельность педагогических работников в классе, классного руководителя, родителей обучающихся по профилактике безнадзорности и правонарушений.

13. Состояние работы педагогических работников по воспитанию сознательной дисциплины обучающихся (осознанное отношение к учебной деятельности, пропуск учебных занятий и т.п.).

14. Соблюдение Устава, правил внутреннего трудового распорядка и иных локальных актов ОУ, исполнение принятых коллективных решений.

15. Соблюдение порядка проведения промежуточной и итоговой аттестации обучающихся и текущего контроля их успеваемости.

16. Работа творческих групп, профессиональных объединений педагогов, библиотеки.

17. Реализация воспитательных программ и их результативности.

18. Организация питания и медицинского обслуживания обучающихся.

19. Охрана труда и здоровья участников образовательного процесса.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в условиях демократизации школьной жизни администрация школы не только не освобождается от контроля за учебно-воспитательным процессом, но становится как бы главным государственным инспектором за деятельностью педагогического коллектива.

На сегодняшний день внутришкольный контроль в системе управления образовательного учреждения – проблема актуальная. Для себя мы выделили четыре основных компонента внутришкольного контроля в системе образовательного учреждения:

1. **Первым компонентом контроля как системы являются люди, выступающие в качестве его объектов и субъектов.** Распределение обязанностей здесь основывается не только на функциональных требованиях, но и на личных возможностях и ориентации. В центре внимания руководителя школы – учет возможностей и интересов как контролируемых, так и

досуговой деятельности учащейся молодёжи, направленный на повышение уровня творческого развития личности. Музыкальный досуг молодёжи выполняет следующие функции: творческую (сочинение музыки, музицирование, публичные выступления), развивающую (приобретение новых знаний и умений), коммуникативную (общение в музыкальной среде), рекреативную (развлечение, отдых).

Музыкальное воспитание в школе не ограничивается уроками музыки, оно продолжается в организованных формах музыкального досуга, во внеклассной музыкальной работе. К организованным формам музыкального досуга принадлежат всевозможные музыкальные кружки (сольного пения, музыкальные ансамбли: вокальные, инструментальные, вокально-инструментальные, кружки обучения игре на музыкальных инструментах, музыкальный театр и др.); рок-клубы, дискотеки, музыкально-литературные гостиные, брейн-ринги, музыкальные праздники, фестивали, конкурсы, лекции-концерты и другие.

Музыкальная деятельность в условиях свободного времени осуществляется в процессе освоения произведений искусства в виде этапов чувственного контакта, восприятия, ощущения, сопереживания. Именно после этого возникают действия по осознанию собственной оценки и интерпретации, обсуждению того, что нравится и не нравится (и по каким причинам). При этом должны осуществляться сопоставления с другими явлениями культуры, искусства, фактами жизни.

Молодёжный музыкальный досуг насыщен в основном современной популярной музыкой, звучащей в концертных залах, в домашних условиях, дискотеках, рок-клубах, самодеятельных ансамблях. Организованный музыкальный досуг обусловливает реализацию целенаправленного воздействия на формирование музыкально-эстетических интересов и вкусов личности. В процессе музыкального досуга творческая деятельность приобретает для учащихся подросткового и юношеского возраста большое значение как фактор, влияющий на повышение культуры. Поэтому необходимо последовательно развивать музыкальную творческую деятельность в организованных формах музыкального досуга.

Организацией музыкального досуга молодёжи, как правило, занимаются внешкольные культурно-досуговые учреждения (Центры детского и юношеского творчества, Дома культуры, клубы по интересам). Основной их целью является создание необходимых условий для организации свободного времени школьников. Для этого во внешкольных культурно-досуговых учреждениях для детей и школьников функционируют кружки и студии разных направлений – художественной самодеятельности, художественного творчества, технические.

Перед внешкольными учебными заведениями стоят многочисленные и не менее сложные задачи по организации содержательного досуга учащейся молодёжи, привлечению её к ценностям культуры, поэтому необходима активизация усилий, направленных на формирование ценностных ориентаций школьников в области молодёжной музыкальной культуры.

Внешкольное воспитательное пространство привлекает сегодня всё большее внимание психологов, социологов, педагогов, поскольку именно здесь осуществляется активный контакт подрастающей личности с окружающим миром, аккумулируется её жизненный и культурный опыт. Внешкольная

Изложение основного материала. Педагогика музыкального досуга молодёжи как составная часть музыкальной педагогики в значительной мере специфична и имеет качественные особенности. В основу педагогических целей и задач должны быть положены общечеловеческие ценности, без которых невозможно сделать конструктивными взаимоотношения человека с природой, человека с человеком, вернуть уважительное отношение к труду. Воспитательный процесс становится полноценным в том случае, если он исходит не из внешне поставленных целей и задач, а из общегуманистического подхода к личности как к субъекту собственной деятельности, обусловленной личностными потребностями и интересами.

В процессе собственной жизнедеятельности человек воспитывается в сложной системе отношений с внешней средой. Личность нельзя сформировать искусственно, в результате внешнего влияния. Только в процессе собственной или совместной досуговой деятельности может быть воспитана творческая личность. Поэтому содержание предмета курса «Музыкальный досуг молодёжи» включает в себя формирование различных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, музицирование, творчество), а также овладение методами и формами работы с учащимися в области молодёжной музыки. Деятельность как основной фактор становления и развития личности базируется на биологических и социальных потребностях, которые обусловливают жизненную активность человека. Поскольку педагогический процесс осуществляется путём организации деятельности, а жизненная активность личности состоит в многообразии деятельностей, определим особенности творческой деятельности, на которой базируется музыкальный досуг молодёжи.

Досуг – временная категория, поэтому его критерием является время. В соответствии с дифференциацией совокупного социального времени оно разделяется на два основных структурных компонента: рабочее и внерабочее. В свою очередь свободное от производства время для каждого отдельного человека наполнено разной по своему характеру и содержанию деятельностью – трудом, обучением, бытом и деятельностью свободной от быта, обучения и труда. Эта деятельность определяется как свободная, как деятельность, избираемая самим человеком, мотив которой – потребность в деятельности. Иначе говоря, это такая деятельность, которая осуществляется человеком по собственному желанию, поскольку её необходимость продиктована личными потребностями и интересами, а не вызвана под давлением внешних обстоятельств.

По данным социологических исследований сферы досуга школьников, музыке, как наиболее потребляемому виду искусства, уделяется ведущее место. Музыкальная досуговая деятельность – предполагает потребление музыкальных образцов, музыкальное творчество и экстериоризацию, что и определяет предмет педагогики музыкального досуга. Музыкальный досуг – это свободное время, используемое личностью для активного или пассивного общения с музыкальным искусством в соответствии с музыкально-эстетическими интересами, потребностями и вкусами. Специфика музыкального досуга заключается в возможности наполнения его разнообразными видами и формами музыкальной творческой деятельности.

Предметом курса «Музыкальный досуг молодёжи» является планомерный и систематический воспитательный процесс организации музыкальной

контролеров. «Навязчивый» контроль, воспринимаемый как насилие, лишает педагога социальной и творческой мотивации, заставляет его защищаться, выбирая тактику поиска «психологической ниши», когда главная задача – не быть пойманным.

С позиции человеческого фактора, внутришкольный контроль должен быть мотивированным и стимулирующим, основанным на знании возможностей и интересов всех участников. С одной стороны, его результатом должно быть качественное улучшение отношений внутри отдельных групп и между ними, с другой – степень профессионального роста педагогов и успехов учащихся. Таким образом, контроль рассматривается в качестве регулятора производственных отношений и одного из элементов методической помощи педагогам, учащимся и администрации школы.

2. **Следующий компонент контроля как системы – условия, определяющие его объем, широту и направленность.**

К условиям, влияющим на процесс контроля, следует отнести ресурсы времени, кадров и материальные. Осуществляя внутришкольный контроль силами школы, мы используем единые ресурсы, принадлежащие всей школе как социально-педагогической системе, и значит, так или иначе влияем на другие направления ее деятельности и, прежде всего, на педагогический процесс. Поэтому сбалансированность общих ресурсов школы, основанная на их рациональном использовании, является основной заботой руководителя в процессе организации внутришкольного контроля.

К группе факторов, определяющих направленность и качество контроля, также можно отнести компетентность руководства, тип школы, отдаленность от органов управления образованием, сложившуюся практику взаимоотношений с ними, научно-методический потенциал педагогического коллектива территории, на которой расположена школа, уровень развития учащихся и т.д. Выбор факторов конкретизируется каждой школой.

И ресурсы, и факторы контроля должны быть четко очерчены и подвергнуты анализу. Сделать это возможно при достаточном информационном обеспечении.

Такой подход позволяет ввести еще два критерия эффективности:

1) количество временных, кадровых и материальных затрат в сопоставлении с полученным результатом;

2) уменьшение влияния факторов, снижающих качество контроля и рациональное использование ресурсов.

По первой позиции ясно, что большее количество посещенных уроков, административных проверок, совещаний и педсоветов, организационных приказов и других показателей при неизменных или худших результатах – свидетельство несостоятельности контроля. Но даже если заметно продвижение вперед по каким-либо направлениям, всегда следует задавать вопрос: сопоставимы ли затраченные усилия с полученными результатами?

Второй критерий можно проиллюстрировать на следующем примере. Посещение школы представителями органов образования при отсутствии плана взаимодействия с ней, как известно, отвлекает имеющиеся ресурсы и не позволяет их рационально использовать. Выход? Инициировать заключение взаимных соглашений с органами управления, где точно указывать направления, сроки и критерии контроля.

3. **Третий компонент – цели и принципы контроля.** Фактически основные цели внутришкольного контроля обозначены нами при рассмотрении человеческого фактора и соответствуют первым трем критериям оценки эффективности.

Планируя внутришкольный контроль на текущий период, руководитель школы, исходя из существующих проблем, конкретизирует общие цели.

Главное – подчеркнуть место и значение целеполагания в моделировании системы контроля. Для этого мы ставим перед собой некоторые из возможных вопросов, связанных с целевыми установками, и отвечаем на них.

1) А какой контроль следует признать целесообразным?

Контроль, цели которого вытекают из целей деятельности школы, средства – из принципов деятельности и контроля как ее частного проявления, а результаты – из цели контроля.

Следует обратить внимание, во-первых, на взаимосвязь «цели–средства – результат». Во-вторых, утверждение того, что средства контроля (как и всего управления) должны вытекать из принципов деятельности, а не следовать целям, считаю важным и наиболее весомым моментом. Надо учиться проверять выбираемые нами средства, методы управления, провозглашенными нами же и согласованными в коллективе принципами.

2) И от чего зависит эффективность контроля?

От рационального распределения времени, нацеленности на результат и умелого подбора методов с учетом человеческого фактора. Иными словами, эффективность внутришкольного контроля зависит от его спланированности.

4. Четвертый компонент – методы. Но это не раз и навсегда утвержденная схема внутришкольного контроля, а те отдельные, частные наработки, методики, которые управленцы выбирают в процессе контроля с учетом особенностей контролируемого объекта. Но эти наработки обязательно: а) могут быть описаны; б) имеют традицию (т.е. используются управленцем неоднократно); в) могут быть повторены в работе другого управленца при соответствующей коррекции; г) ведут к рациональному использованию ресурсов и повышению эффективности контроля.

Главное – это моделирование системы контроля, позволяющее держать на контроле внутришкольный контроль.

Эту задачу руководитель будет выполнять только тогда, когда поймет: контроль, как впрочем, и все управление, – это не прерогатива лишь управляющих и контролеров, а естественное свойство высокоорганизованных, развивающихся систем. В данном случае школы.

Контроль – это ориентация на процесс, его совершенствование. Это постоянные вопросы «что?», «зачем?» и «так ли мы делаем?», и конкретное выражение той высокой педагогической, профессиональной требовательности к себе, о которой мы столь часто заявляем. И наконец, это поиск взаимопонимания в коллективной деятельности.

Литература:

1. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. М., Новая школа, 1997.

2. Зубов Н. «Контроль как средство руководства». «Управление школой» М., 2003.

3. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. М., Новая школа, 1992.

on employments of course «Musical leisure of young people».

Keywords: pedagogical terms, forming, professional competence, teachers-musicians, musical leisure of young people, music of mass genres.

Введение. Серьёзные трансформации, произошедшие в социально-культурной области в условиях развития рыночных отношений, радикальным образом изменили сферу культурного потребления. Новые социокультурные условия общества требуют усовершенствования содержания профессиональной подготовки педагога-музыканта по организации музыкального досуга подрастающего поколения.

Музыкальный досуг, являясь частью свободного времени молодёжи, привлекает к себе нерегламентированностью и добровольностью выбора разных форм деятельности. Для значительной части молодых людей социальные институты досуга выполняют роль ведущих сфер социально-культурной интеграции и личностной самореализации. Однако все эти преимущества досуговой сферы пока ещё не стали достоянием, обычным атрибутом образа жизни молодёжи. Необходимо не только знать современные культурные запросы молодых людей, но и прогнозировать их изменение, уметь быстро реагировать на них, чтобы предложить новые формы и виды досуговых занятий.

Музыка массовых жанров более активно потребляется слушателями, она доступна по форме и содержанию, близка к повседневной жизни человека. Большой популярностью среди подростков и молодёжи пользуется рок- и поп-музыка, а будущие педагоги-музыканты сориентированы на академическую и фольклорную музыку и не владею проблемой формирования ценностных ориентаций подростков и старшеклассников в области молодёжной музыки.

В связи с этим прослеживается несоответствие уровня профессиональной компетентности выпускников вузов по направлению подготовки «Музыкальное искусство» и реальными условиями с которыми они сталкиваются на практике при организации музыкального досуга молодёжи. Поэтому для подготовки педагогов-музыкантов учебными планами нашего вуза по направлению «Музыкальное искусство» 53.00.00 образовательной программы бакалавра предусмотрено изучение такой дисциплины, как «Музыкальный досуг молодёжи».

Проблема подготовки будущего преподавателя к педагогической деятельности рассматривается в различных аспектах. Так, учёные Э. Абдуллин, Ю. Алиев, Л. Арчажникова, О. Радынова, Л. Школяр и др. исследовали систему умений и навыков, используемых учителем в педагогическом процессе; Т. Брайченко, В. Дряпика, Г. Падалка, О. Рудницкая, М. Ткач проанализировали структуру и уровень художественно-эстетической подготовки к будущей педагогической деятельности. Исследователями доказано, что современному педагогу необходимы не только глубокие знания в области педагогики, психологии своего предмета, но и специальные знания и умения, способствующие активизации профессионально-творческого потенциала личности, формированию высокой мотивационной готовности к профессионально-творческой деятельности.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов на занятиях курса «Музыкальный досуг молодёжи».

Литература:

1. Никифорова, Е.И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. … к.пед.н.: 13.00.08 / Е.И. Никифорова. Чита, 2007. – 242 с.
2. Ядвиршис, Л.А. Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социально-педагогической деятельности / Л.А. Ядвиршис // Образование и общество – 2007. – № 1 – С. 11-15.
3. Дудова, С. В. Технологическая компетентность учителя: теоретический анализ понятия / С.В. Дудова // Теория и практика общественного развития. – 2013 – № 2. – С. 99-102.
4. Современный словарь иностранных слов. – С-Пб.: Русский язык, 1994. – 608 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 35-41.
7. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.
8. Сластенин, В. А. Личностно-ориентированные технологии профессионально- педагогического образования / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №1. – С. 49-74.
9. Крюков, М.П. Формирование технологических компетенций будущих специалистов-техников на основе задачного обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Крюков Михаил Петрович. – Астрахань, 2011, –24 с.

Педагогика

УДК 379.81:78

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)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов в области организации музыкального досуга молодёжи, а также форм и методов работы со студентами на занятиях курса «Музыкальный досуг молодёжи».

Ключевые слова: педагогические условия, формирование, профессиональная компетентность, педагоги-музыканты, музыкальный досуг молодёжи, музыка массовых жанров.

Annotation. The article is devoted to consideration of pedagogical terms of forming of professional competence of teachers-musicians in area of organization of musical leisure of young people, and also forms and methods of work with students

4. Левит М.В. Как сделать хорошую школу? М., Центр «Педагогический поиск», 2000.
5. Лизинский В. Внутришкольный контроль: можно ли сделать его не только полезным // «Сельская школа». №3.2005.
6. Харисов Т. Внутришкольное управление: единая система контроля, аттестации и повышения профессионального уровня учителя // «Сельская школа».№3.2004.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогического мастерства учителей начальных классов
и воспитателей дошкольных учреждений Коник Оксана Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ СПОСОБЫ И МЕТОДЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Рассматриваются общеметодические принципы формирования у детей старшего дошкольного возраста умений устного англоязычного общения. А также выделены основные условия эффективного обучения английскому языку.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, английский язык, принципы обучения иностранному языку, основные условия эффективного обучения иностранному языку.

Annotation. The article examines the characteristics of English teaching preschool children. We consider the general methodological principles of formation at preschool children the English language skills of oral communication. And also identified the main conditions for effective English language training.

Keywords: children of preschool age, English language, principles of learning a foreign language, the basic conditions of effective learning a foreign language.

Введение. На современном этапе развития дошкольного образования раннее обучение иностранному языку является одним из важных направлений совершенствования и развития ребенка. Дошкольное обучение иностранному языку сегодня получило значительное распространение, прежде всего, в связи с острой необходимостью международного обмена информацией в различных областях знаний. В условиях современных глобальных изменений актуальной является модернизация содержания дошкольного образования, гуманизация ее целей и принципов, переориентация на развитие личности ребенка как основной ресурс, определяющий поступательное движение общества. Одной из задач раннего обучения является формирование у дошкольников элементарной коммуникативной компетенции, речевой активности на основе

усвоения лингвистического материала и содействие их общему умственному развитию. В этом контексте именно овладение иностранным языком квалифицируется как одно из условий повышения качества речевой активности детей.

Формулировка цели статьи. Иностранный язык относится к вариативному компоненту дошкольного образования. Известно, что возраст от рождения до 6–7 лет является наиболее благоприятным периодом для речевого развития личности. Дети дошкольного возраста, в отличие от младших школьников, имеют большие потенциальные возможности развития благодаря высокой пластичности функций мозга и психики. Именно поэтому развитие в разных направлениях нужно начинать с самых первых дней жизни ребенка. Одно из этих направлений может быть реализовано средствами иностранного языка. За последние годы возрастной порог начала обучения детей иностранному языку постоянно снижается. Как правило, дети 4-х лет считаются вполне подготовленными к занятиям, некоторые родители отдают в группы английского языка трехлетних детей. В связи с этим, сегодня проблема выбора эффективных инновационных способов и методов раннего обучения детей английскому языку в дошкольных образовательных организациях становится как никогда актуальной.

Изложение основного материала статьи. Обучение иностранному языку в дошкольных учебных заведениях имеет целью формирование простейших навыков устной речи на основе усвоенного лингвистического материала, а также содействие общему умственному развитию старших дошкольников. В соответствии появляется настоятельная потребность в осмыслении новых задач в сфере речевого развития старших дошкольников, создании и реализации таких педагогических условий формирования англоязычной речевой активности старших дошкольников, как: коммуникативная направленность процесса обучения; дифференцированно-индивидуализованный подход к обучению английскому языку; наличие положительных эмоциональных стимулов обучения. Уже на начальном этапе обучения английскому языку коммуникативную направленность необходимо осуществлять в устной форме с целью приближения процесса обучения к реальным условиям, создание высокой мотивации к изучению английского языка в целом. Коммуникативная направленность сопровождает изучение всех аспектов языка, овладение аудированием и говорением, способствует формированию речевой активности старших дошкольников в процессе изучения английского языка. Желание дошкольника общаться со сверстниками и взрослыми на английском языке реализуется ими в процессе созданных коммуникативных ситуаций, условий для выполнения таких задач, как построение импровизированных диалогов, описание проблемных картинок и др. Поэтому задача дошкольного обучения иностранному языку предполагает научить детей уметь вступать в речевой контакт с собеседником, приобщаться к разговору, получить и передать элементарную информацию, связанную с содержанием детского общения, а не просто сказать какую-то фразу на иностранном языке.

Рассмотрим некоторые особенности обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Целесообразность обучения детей дошкольного возраста иностранному языку отражена в ряде работ отечественных и зарубежных ученых (Н. Агуров, В. Гинзберг, С. Гоздецька, В. Плахотник,

Еще раз отметим, что технологическая компетенция в швейном производстве включает в себя: способность к многомерному представлению организационно-технологических процессов в производстве, умение организовывать деятельность предприятий по индивидуальному и массовому изготовлению одежды, понимание альтернативности и вариативности стиля и моды с учетом мировых тенденций и социокультурных особенностей одежды различных регионов страны.

В рамках формирования технологической компетентности по дисциплине «Технология швейных изделий» студенты изучают, проектируют методы обработки и составляют технологические последовательности изготовления швейных изделий различного ассортимента с учетом свойств материалов и высокопроизводительного оборудования. В период выполнения лабораторных работ студенты приобретают умения и навыки по составлению технологических, инструкционных карт, а также технологических карт сборочных схем узлов изделий. Также в соответствии с программой учебной дисциплины студенты изучают технологическую характеристику швейного оборудования.

Заметим, что будущему преподавателю профессионального обучения (швейного профиля) необходимы знания о строении, свойствах материалов, используемых для изготовления одежды, а также знания видов материалов и методики оценки их качества, изменений в строении и свойствах материалов под воздействием технологических и эксплуатационных факторов, рекомендаций по их оптимальной обработке, по конфекционированию материалов – подбору пакета материалов для различного ассортимента одежды.

При изучении учебной дисциплины «Проектирование технологических процессов» студенты приобретают знания, умения и навыки организации и проектирования технологических процессов как индивидуального, так и массового производства одежды.

Все вышесказанное обосновывает то, что для формирования технологической компетентности необходимы знания, умения и навыки по конструированию и моделированию швейных изделий, которые позволяют создать на основе современных методик конструкцию изделия с учетом современных модных направлений и индивидуальных особенностей телосложения человека и его потребностей. Современный уровень развития технологий предполагает для решения поставленных задач наличие знаний в области конструирования с использованием системы автоматизированного проектирования (САПР) одежды.

Выводы. Реализация образовательных программ профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды» направления подготовки «Профессиональное обучение» в современных условиях должна основываться на компетентностном подходе, с целью формирования всех составляющих и компонент профессиональной компетентности, в частности технологической.

Для формирования технологической компетентности в содержание подготовки педагогов профессионального обучения необходимо включать профильные дисциплины, в процессе изучения которых приобретаются технологические знания, умения и навыки, необходимые для решения задач в будущей профессиональной деятельности.

в общем умении технологически мыслить, а содержание практической подготовки представлено в первую очередь умениями выделять и устанавливать взаимосвязи между составляющими педагогического либо технологического процесса, целями и средствами профессиональной деятельности, наиболее оптимально конструировать педагогический либо производственный процесс. Таким образом, обладать технологической компетентностью – значит выявлять основную задачу (проблему) и находить методы для ее оптимального решения в реальной профессиональной деятельности.

Формирование технологической компетентности по направлению подготовки «Профессиональное обучение» профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды» происходит в процессе изучения профильных дисциплин, таких как «Практическое (производственное) обучение», «Технология швейных изделий», «Проектирование швейных предприятий», «Материаловедение швейного производства», «Конструирование одежды», «Композиция костюма» и других. Именно этим дисциплинам должна отводиться основная роль в системе формирования технологической компетентности будущего специалиста.

Формирование технологических компетенций начинается уже с первого курса, при изучении одной из профильных дисциплин «Практическое (производственное) обучение». Именно при освоении данной дисциплины происходит формирование технологических знаний, умений и навыков развивающих технологическую компетентность будущих специалистов. Учебный процесс осуществляется в швейной лаборатории, максимально приближенной к производственным условиям, где студенты осваивают способы и приемы выполнения технологических операций изготовления швейных изделий.

На начальном этапе студенты выполняют простые технологические операции и приемы: это ручные и машинные работы. Затем приступают к выполнению комплексных работ, а именно обработке отдельных деталей и узлов швейного изделия, низа короткого рукава, прорезных карманов и т.д. Далее на втором курсе рабочей программой дисциплины предусмотрены более сложные виды работ – это изготовление плечевого и поясных изделий (юбка, брюки, блуза). В процессе выполнения данных видов работ у студентов происходит последовательное овладение практическими умениями и навыками, в результате чего и происходит первичное формирование технологической компетенции. Таким образом, на первом курсе студенты выполняют операции по шаблону, повторяют за учебным мастером, в результате чего накапливают знания и умения, для дальнейшей творческой деятельности.

На втором курсе студенты, изготавливая швейные изделия с использованием более сложных технологий, закрепляют знания, умения, приобретенные на первом курсе. На данном этапе студенты рассматривают различные способы обработки изделий, выполняют технологические операции повышенной сложности, проявляют творческие способности предлагая свои варианты обработки узлов изделия, тем самым приобретая технологические навыки.

А. Ханова). Обучение иностранному языку в дошкольных учебных заведениях направлено на формирование элементарных навыков устной речи на основе усвоения лингвистического материала и содействие общему умственному развитию дошкольников. Овладение иностранным языком в дошкольном возрасте, по мнению многих исследователей (Н. Басова, М. Безруких, В. Бухбиндер, И. Вронская, Н. Гальсковой, Г. Рогова и др.), является наиболее эффективным. Особенно это касается обучения детей старшего дошкольного возраста. В. Ваинрайх, Н. Имедадзе, М. Павлович и другие видят основу успешного обучения дошкольников иностранного языка именно в специфике психофизиологических возможностей детей этого возраста. Так, по мнению В. Пенфилда, физиологическая причина успеха обучения языку состоит в том, что в этот период мозг ребенка имеет специализированную способность к обучению языку, которая с возрастом уменьшается.

Многочисленные исследования в области раннего обучения иностранному языку (П. Бех, Л. Биркун, Н. Гальсковой, Н. Клевченко, В. Колечко, А. Коломинова, Н. Колтко, А. Першукова, А. Рейполь-ская, С. Роман, Т. Шкварина, М. Биболетова, И. Бим, И. Верещагина, И. Вронская, Дж. Голдернес, Ф. Хопкинс, Д. Лазер, Э. Джонсон, Н. Доусон, М. Новичок, Н. Малкин, А. Майер, А. Сушкевич, Д. Стрейндж, К. Хастингз, П. Шиллер, Н. Уитни) доказывают целесообразность и эффективность дошкольного англоязычного образования детей, его положительное влияние на интеллектуальное развитие личности и подготовку ребенка к школе. Однако проведенный нами сравнительный анализ зарубежных и отечественных пособий по раннему обучению английского языка свидетельствует о том, что использовать зарубежные пособия в «чистом» виде невозможно, так как они разработаны с традициями, требованиями другой образовательной системы и имеют свою специфику. Отечественные методические пособия по раннему обучению иностранному языку в определенной степени теоретически не обоснованы. Таким образом, выявлены противоречия между разнообразием технологий, пособий, разработок, рекомендаций, программ по раннему обучению английского языка, опирающиеся на различные принципы, методы, приемы и т.д., и отсутствием теоретически обоснованной, экспериментально проверенной и согласованной с особенностями развития старших дошкольников и спецификой обучения методики формирования умений англоязычного общения.

Такие ученые, как Л. Выготский, А. Леонтьев, Д. Эльконин, В. Мухина отмечают, что в случае организации обучения детей дошкольного возраста следует учитывать особенности, качества и способности ребенка.

Таким образом, как показал анализ исследований, существуют определенные предпосылки к успешному освоению иностранного языка именно в дошкольном возрасте, а именно: а) способность целевого запоминания необходимой информации; б) начало формирования процесса логического мышления; в) формирования способности к начальным формам абстракции; г) развитие образного мышления и начало постепенного перехода до понятийного мышления; д) интенсивное формирование познавательных потребностей, потребностей в новых знаниях и способах умственной деятельности.

Компьютер и мультимедийная система стали незаменимыми в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста. В ДОУ обучение детей

английскому языку целесообразно начинать с пятилетнего возраста. Большинство детей этого возраста достигают интеллектуальной, волевой, мотивационной и эмоциональной готовности изучать второй язык в коллективе. У них уже сформировался достаточный запас слов и правильное произношение звуков, они употребляют грамматические формы родного языка в соответствии с законами и нормами фонетики, стремятся и умеют ориентироваться в ситуациях общения, поддерживают разговор, ведут диалог, способны сосредотачиваться и концентрировать внимание в игровых формах деятельности, проявляют интерес к обстановке, стремятся достичь успеха, поощрения и т.д.

На шестом году жизни дети легко усваивают звуковую форму морфем. Речевой аппарат ребенка характеризуется гибкостью, податливостью для формирования иноязычной речи, хорошо развитой способностью к имитации.

Качество дошкольного образования невозможно без поиска и внедрения инновационных моделей жизнедеятельности детей. Современность требует соответствия содержания образования жизненным потребностям. Изучение английского языка с дошкольниками имеет свои специфические стороны, но является результативным при условии выполнения законов эффективного изучения иностранного языка.

Иностранный язык в образовании детей дошкольного возраста рассматривается как средство развития, воспитания и личностного становления ребенка; средство социализации.

В течение длительного времени дошкольное обучение английскому языку базировалось в значительной степени на имитации речевых образцов. Между тем исследователями раннего обучения английскому языку доказано, что имитация не является основным приемом овладения английским языком в детстве. Более решающую роль играют процессы языковых обобщений и так называемые металингвистические способности, то есть способность гибко и на абстрактном уровне усваивать язык, улавливать отличия от явлений родного языка, сознательно оперировать ним.

Таким образом, главными целями в обучении дошкольников иностранному языку являются: а) формирование у детей первичных навыков общения на иностранном языке; б) умение пользоваться иностранным языком для достижения своих целей, выражения своих мыслей и чувств в реальных ситуациях общения; в) создание положительной установки на дальнейшее изучение иностранных языков; г) пробуждение интереса к культуре других стран; д) воспитания активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову; е) развитие лингвистических способностей воспитанников с учетом возрастных особенностей; ж) децентрация личности, или возможность посмотреть на мир с разных позиций.

Исследователи выделяют методические принципы обучения иностранному языку (А. Бигич, В. Бухбиндер, Р. Мартынова, В. Скалкин), анализ которых позволяет определить общеметодические принципы формирования у детей старшего дошкольного возраста умений устного англоязычного общения.

Рассмотрим их. 1) Принцип внимания к звуковой системе языка реализуется через создание искусственной англоязычной среды, выбор способов обучения, которые должны стимулировать детей на активные

производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [5, с. 795].

В современном словаре иностранных слов «технология» (от греч. techne – искусство, мастерство, умение и logos – слово, учение), во-первых, понимается как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Во-вторых, технология – это научная дисциплина, изучающая физические, химические, механические и другие. закономерности, действующие в технологических процессах. Технологией называют также сами операции добычи, обработки, переработки, транспортировки, хранения, контроля, являющиеся частью общего производственного процесса [4, с. 607].

Понятие технологии прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX столетия [8]. Автор В. Сластенин утверждает, что оно стало своеобразным регулятивом научного и практического мышления и побуждает исследователей и практиков во всех сферах выявлять основания результативности деятельности, мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, для гарантированного результата, максимально автоматизировать рутинные операции и т.п. Исходя из этого, следует отметить, что технологичность становится основной чертой профессиональной деятельности человека.

Технологические компетенции проявляются у субъекта в его умении находить, разрабатывать и использовать оптимальные методы решения профессиональных задач в различных ситуациях производственной деятельности. М. Крюков считает необходимым рассматривать технологические компетенции в двух аспектах - как совокупности специальных технологических и социально-коммуникативных знаний, умений и навыков, необходимых субъекту для решения профессиональных задач технологической деятельности, и как характеристику деятельности, которая проявляется в самоуправлении индивидуумом своей деятельности (от постановки цели до оценки результата) на основе имеющихся профессионально-значимых качеств у субъекта технологической деятельности [8, с. 13].

Технологическая компетенция, наряду с другими (личностной, социальной, ценностной) составляющими профессиональной компетентности, означает технологичность профессиональной деятельности. В актуальной педагогической терминологии понятию «технология» отводится одно из ключевых мест, поскольку оно используется как фундаментальная научная категория, подразумевающая определенные способы овладения знаниями о мастерстве, включая алгоритмы соответствующих действий, а также способы самой организации деятельности и логической последовательности операций.

Важным условием формирования технологической компетенции в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении является реализация принципа междисциплинарных связей как базовых, общепрофессиональных, так и узкопрофильных дисциплин и интеграции теоретических знаний в систему профессиональных умений и навыков, определяющих технологическую компетентность будущего специалиста.

Технологическая компетентность будущего педагога профессионального образования (швейного профиля) выражает единство теоретической и практической подготовки специалиста. Теоретическая подготовка проявляется

специалиста и его основными функциями деятельности, направленными на проектирование, организацию и управление технологическими процессами, является технологическая компетентность.

В современных исследованиях по данной тематике существуют различные подходы к определению технологической компетентности специалиста.

Исследователь Е. Никифорова говорит о технологической компетентности как о совокупности знаний, умений и опыта учителя (компетенции, подготовки, готовности), потенциальных и реализованных способностей проектирования учебного процесса и осуществление проекта на практике эффективными способами и с продуктивными результатами [1]. Наряду с этим, Л. Ядвиршис трактует технологическую компетентность как сочетание личностных особенностей и качеств, которые позволяют умело выполнять определенные профессиональные действия, а также как способность к высокопроизводительному труду, доскональное знание своего дела и др. Кроме того, автор отмечает, что обладать технологической компетентностью – значит вычленять основную задачу (проблему) и находить способы ее эффективного решения в реальной профессиональной деятельности [2, с. 12]. Мы разделяем мнение С. Дудовой, которая определяет технологическую компетентность, как интегративное профессиональное качество, характеризующееся знаниями о технологиях и знаниями технологий, методов, средств и форм деятельности и условий их применения. Автор отмечает, что в технологической компетентности проявляются творческие, проектировочные и аналитические умения [3, с. 100].

Для понимания и выявления составляющих технологической компетенции, обратимся к трактовке понятий «компетенция» и «технология», а также обобщенного понятия «технологическая компетенция».

«Компетенция» (лат. componential принадлежность по праву) – 1) круг полномочий какого-либо, органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [4, с. 295].

В педагогическом толковом словаре «компетенция» – трактуется как область деятельности, значимая для эффективной работы организации в целом, в которой индивид (кандидат, исполнитель) должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально-важные качества личности. Кроме того – это область ответственности и определенная среда полномочий. Нередко понятие компетенция на практике смешивается с понятием компетентность. В терминах текстологии «компетенцию» удобно интерпретировать как название шкалы, а «компетентность» – как уровень на шкале [5, с. 289].

Исследователь И. Зимняя компетенцию определяет как «предметную область, в которой индивид хорошо осведомлен, и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности», а компетентность как «интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)» [6].

Наряду с этим, Э. Зеер, О. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [7].

Для определения понятия «технология» мы обратились к словарю русского языка С. Ожегова, где оно трактуется как совокупность

речевые действия-тренировки, целесообразные для развития навыков артикуляции, интонации и т.д.

2) Принцип понимания языковых значений и одновременное развитие лексических и грамматических навыков устанавливает зависимость формирования умений устного англоязычного общения от способности ребенка воспринимать и понимать единицы языка как знаки-коды с целью получения определенного содержания.

3) Принцип эмоциональной насыщенности учебно-воспитательного процесса и экспрессивности общения обусловлен возрастными особенностями и предполагает постоянную смену видов деятельности детей.

4) Принцип наблюдения за культурно-языковыми нормами реализуется в формировании бессознательного желания следовать традиции использования единиц языка в речи. Это достигается путем имитации, запоминания языкового компонента.

5) Принцип коммуникативности предполагает овладение детьми языком как средством общения, а конечной целью обучения является формирование практических навыков и умений.

6) Принцип построения учебно-речевой деятельности как мотивированного процесса общения между участниками коммуникации происходит на основе обратной связи собеседников в конкретных видах речевой деятельности.

7) Принцип учета родного языка предполагает опору на родной язык при изучении новых языковых явлений, ведь эффективное формирование динамического стереотипа иностранного языка происходит на основе сформированного динамического стереотипа родного языка.

8) Следующий принцип отражает специфику обучения иностранному языку и предполагает обучение иностранному языку на основе типовых образцов (моделей, структур, типичных предложений и т.д.). Использование типовых моделей, структур облегчает детям восприятие и запоминание нового учебного материала, экономит время на его усвоение.

9) Принцип аппроксимации обучения иностранному языку позволяет игнорировать ошибки в речи детей, если они не нарушают содержания высказывания, коммуникативного акта и не мешают пониманию англоязычной речи.

10) Принцип обеспечения максимальной речевой активности детей по мере овладения английским языком реализуется интенсивной практикой в речи и активным говорением. Он является одним из главных, ведь только в практике общения происходит формирование, совершенствование, доведение до автоматизма навыков и умений общения.

11) Принцип вариативности отбора содержания, форм, методов и приемов обучения обусловлен отсутствием природного англоязычного окружения, возрастными особенностями детей, уровнем их комуникативного развития в родном языке и др.

12) Принцип доминантной роли игровой деятельности в процессе обучения детей английскому языку обусловлен развитием познавательных процессов, сенсорного, личностного развития старшего дошкольника. Этот принцип реализуется в дидактических, подвижных, хороводных, сюжетно-ролевых играх и т. д.

В методике преподавания иностранных языков в условиях дошкольного учебного заведения было разработано несколько стратегий обучения, среди которых основными являются: а) стратегия обучения с опорой на имитационные способности ребенка, реализуемых в работе с базовыми образцами высказываний; б) стратегия усвоения языка в конкретно-практической, в частности познавательной деятельности ребенка в процессе рисования, усвоение основ арифметики, с использованием системы учебно-коммуникативных игр, в разных по возрастному составу группах; в) стратегия опоры на установление эмоционально-личностного контакта между взрослым и ребенком во время обучения иностранному языку; г) стратегия интеграции обучения языкам в краеведческую подготовку ребенка.

Основное внимание должно уделяться игровой направленности. Исследования подтвердили, что каждое занятие по английскому языку для ребенка можно сделать интересным, увлекательным. Лучше всего будет, если его будут проводить в форме дидактической сюжетно-ролевой игры. Только игровая коммуникативная направленность каждого занятия позволяет сделать обучение таким, чтобы иноязычный материал запоминался, осмыслялся ребенком самопроизвольно. В игре ребенок будет самопроизвольно прилагать усилия, напрягать память, упражняться в произношении звуков, употреблении иностранных слов и фраз. Построение занятия в игровой форме, создание ситуации «сказки» помогает ребенку решать задачи иноязычными средствами.

На дошкольном этапе обучения используют такие словесные методы, как: описание – четкую, образную, выразительную характеристику предметов, явлений, событий, их признаков, свойств и т.д.; рассказ – богатые образные средства языка, обращенные к воображению и эмоциям детей, беседу – диалог. Примером словесного метода может быть сказка-рассказ, которую воспитатель рассказывает по помощью кукол или кукольного театра. Такую сказку можно использовать во время ознакомления детей с новой лексикой, а также закрепления и контроля использования новых лексических единиц в речи детей.

Словесный метод повествования широко используется в обучении детей иностранному языку. Особенно эффективным он является во время использования родного языка детей на занятиях по английскому для объяснения сложных явлений, раскрытия значения.

Приведем примеры использования наглядных методов обучения. Во первых, следует вспомнить слуховую наглядность, то есть фонетические упражнения, стихи, песни. Использование такой наглядности прекрасно демонстрирует правильное произношение английских фонем, практикует детей в произношении английских звуков, словосочетаний, слов и предложений. Другим примером наглядности, которую дети охватывают зрением, является разноцветные картинки, открытки, игрушки, предметы быта, окружение. Их использование делает материал более понятным, более ярким, неожиданным, загадочным, что способствует повышению заинтересованности детей и приводит к повышению мотивации изучения английского языка.

Основными условиями эффективного обучения иностранному языку являются:

1. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности. Дошкольный период результативный не столько для обучения, сколько для развития, общего образования ребенка. Целью изучения иностранного языка в

mechanisms and the appropriate pedagogical tools for the implementation of the process of professional competence formation are offered.

Keywords: professional competence, technological competence, technological competency, professional education, technology, activity.

Введение. Одним из условий социально-экономического развития региона является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые обладают необходимыми профессиональными компетенциями для осуществления профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность предполагает наличие у современного специалиста новых знаний, умений, навыков, стиля мышления, которые в дальнейшем обеспечат его конкурентоспособность на рынке труда.

В этой связи компетентностный подход, который активно используется в настоящее время, предполагает понимание и учет требований рынка труда в процессе обучения в высших учебных заведениях будущих преподавателей профессионального обучения швейного профиля.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что проблемы компетенций и их формирования рассматриваются в контексте теории компетентности и компетентностного подхода в профессиональной подготовке. Вопросами формирования профессиональной компетентности занимались многие отечественные и зарубежные ученые: В. Безрукова, В. Болотов, В. Бондарь, Н. Грохольская, В. Косарев, Н. Остапчук, В. Сериков, И. Якиманская, Н. Бибик, Л. Тархан, А. Хуторской и др. Исследованием отдельных компонентов профессионально-педагогической компетентности занимались Э. Зеер, Е. Коваленко, Н. Кузьмина, Н. Кулюткин, М. Посталюк, В. Скакун, Э. Шарипова и др. В научных работах Г. Хаматгалеева, Ю. Дорохин, А. Сергеев, О. Смолина преимущественно рассматривают проблему формирования технологической компетентности специалистов в сфере таких профессий, как повар, учитель, специалист сервиса и др. В результате анализа работ вышеперечисленных авторов по вопросам теории и практики компетентностного подхода в профессиональном образовании, а также изучения вида профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, мы заключили, что одной из первоочередных задач профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях по направлению подготовки «Профессиональное обучение», профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды» в соответствии с видом профессиональной деятельности становится актуальным формирование технологической компетентности.

Формулировка цели статьи и задач. Целью и задачами статьи является обоснование необходимости формирования технологической компетентности на примере реализации образовательных программ одного из профилей направления подготовки «Профессиональное обучение».

Изложение основного материала статьи. Под профессиональной компетентностью специалиста с высшим образованием понимается интегральная характеристика деловых и личностных качеств, отражающая уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода профессиональной деятельности. Одним из компонентов профессиональной компетентности в подготовке будущих педагогов профессионального образования, связанного с особенностями мышления

стратегию своей жизнедеятельности без учета многовекового опыта и традиций предшественников. Традиции обеспечивают наследования ценностей, в том числе этнокультурных. Пренебрежительное отношение к культурному наследию приводит к нарушению преемственности в развитии общества и культуры, к потере духовных достояний народа.

Литература:

1. Бакланова Т.И. Народная художественная культура / Т. И. Бакланова – М.: МГУКИ, 2000. – 344 с.
2. Григорьева Е. И. Современные технологи социально-культурной деятельности: учеб. пособие для вузов / Е.И. Григорьева – 2-е изд., перераб. и доп. – Тамбов, 2004. – 510 с.
3. Поленова М.Е. Педагогическая технология: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. / М.Е.Поленова. – Белгород: Изд-во БГУ, 1998. – 400 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Усеинова Ленара Юсуфовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
преподаватель Хаялиева Сусанна Зевриевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье исследуется необходимость организации учебного процесса в высших учебных заведениях на основе компетентностного подхода и в соответствии с видами будущей профессиональной деятельности. Обосновывается важность формирования такой составляющей как технологическая компетентность у обучающихся по программам профессионального обучения швейного профиля. Проводится конструктивный анализ понятийно-категориального аппарата по поднятой проблематики. Приводятся механизмы и соответствующий педагогический инструментарий по реализации процесса формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, технологическая компетенция, профессиональное образование, технология, деятельность.

Annotation. The necessity of organizing the educational process in higher educational institutions on the basis of competence approach and in accordance with the types of future professional activity is researched in the article. The importance of forming such a component as technological competence of vocational training program students specializing in sewing is substantiated. A constructive analysis of the conceptual-categorical apparatus on the issues raised is carried out. The

этот период должно быть содействие полноценному, своевременному развитию ребенка, его адаптации к жизни в обществе. Поэтому важно формировать именно иноязычную коммуникативную компетентность.

2. Обучение иноязычному общению, а не иноязычной речи. Процесс обучения иностранному языку должен быть организован педагогом так, чтобы у ребенка возникла необходимость употреблять иноязычный материал в собственной речи.

3. Образцы речи – основа для формирования иноязычной компетентности дошкольников. Обучение иностранному языку базируется не на повторении определенных слов за педагогом, а в процессе общения. Поэтому важно побуждать ребенка к использованию речевых клише и часто применяемых высказываний по темам ближнего и понятного ребенку окружения: например, поздравления, благодарность, команды к выполнению действий.

4. Игра – ведущий метод и форма обучения дошкольников иностранному языка. На занятиях по иностранному языку дети должны постоянно находиться в условиях мнимой языковой игровой ситуации. Важно использовать формы и методы, основанные на различных компонентах игровой деятельности. Дидактическая игра выступает ведущим методом развития иноязычной речи детей дошкольного возраста.

5. Ведущая роль познавательной и игровой деятельности.

6. Занятия в системе – базовая форма обучения дошкольников иностранной речи. Однотипные комплексные занятия в изучении иностранного языка не имеют результативности.

7. Успех порождает успех. Задачи, которые подбирает учитель, должны быть посильными для детей дошкольного возраста и интересными. Только чувствуя энтузиазм, руководствуясь внутренней мотивацией, ребенок будет успешным. Обучение дошкольников иностранному языку следует организовывать так, чтобы ситуацию успеха дошкольник и учитель чувствовали как можно чаще.

Выводы. Таким образом, в процессе формирования коммуникативной компетенции следует учитывать ряд факторов и некоторые психологические и возрастные особенности возрастного периода. Поэтому особенности формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста являются одной из актуальных проблем методики преподавания иностранных языков. Итак, важно отметить, что язык изучают через личную деятельность детей на занятиях, через общение учителя и детей и детей друг с другом под руководством учителя. Создание положительной, эмоциональной среды, в которой каждый участник является активным, важным объектом обучения, играет важную роль в формировании коммуникативных навыков по иностранному языку.

Литература:

1. Ариян М. А., Оберемко О. Г., Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н, А, Добролюбова, 2004. – 190 с.
2. Горлова Н. А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
3. Горлова Н. А. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. – М., 2000.
4. Иванова М.В. Английский для малышей. – М.: АСТ: Астрель, 2009 г.

5. Илюшкина А. В. «Изучаем Английский легко и весело» – СПб.: 2008. – 15 с.
6. Малкина Н. А. «Раннее обучение английскому языку: Теория и практика». – СПб.: 2004. – С. 18–89.
7. Скультэ В. «Английский для детей». – М.: 2006.

Педагогика

УДК 789.9-132.908

кандидат филологических наук, доцент
Лобачева Наталия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РЕЧИ КРЫМСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье классифицируются интерферентные ошибки в речи крымских школьников, предложены пути предупреждения и устранения недочетов, связанных с интерференцией, обусловленной близкородственным билингвизмом, на различных языковых уровнях.

Ключевые слова. Языковая интерференция, близкородственный билингвизм, языковой уровень, приемы обучения.

Annotation. The article is classified interferential errors in the speech of the Crimean school children the ways of prevention and elimination of defects associated with the interference caused by closely related to bilingualism at different language levels.

Keywords. Language interference, closely related to bilingualism, language skills, learning techniques.

Введение. В связи с изменением статуса Республики Крым в марте 2014 года, а именно, присоединением к Российской Федерации, ещё более актуальными становятся вопросы речевой культуры крымских школьников. Одной из причин появления русско-украинского и украино-русского билингвизма в Республике является политика Украины в области языка. Так как долгое время русскому языку уделялось гораздо меньше внимания, чем украинскому в учебных заведениях, несмотря на то, что учащиеся, как и их родители, в основном, являются русскоговорящими, возникли явления интерференции, которые необходимо выявить учителю и целенаправленно нейтрализовать.

Вопросы интерференции как языковой проблемы затрагивали в своих работах Л. В. Щерба, А. А. Потебня, Ю. С. Сорокин, Л. П. Крысин, Т. Л. Кутина, Н. М. Шанский, А. В. Калининой, И. Г. Милославский, В. Г. Костомаров, И. А. Стернин, И. И. Огиенко, Л. И. Баранникова, У. Вайнрайх и др.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования — актуализировать пути преодоления явлений языковой интерференции в устной и письменной речи крымских школьников.

в высоком смысле этого слова, что охарактеризовано культурно-личностными ценностями; диалектичность мышления как постоянно влиятельный метод и инструмент познания и преобразования действительности; самооценку интеллектуального творчества и сознательного служения общечеловеческим ценностям; чувство собственного достоинства свободной личности.

Одной из инновационных технологий, которая обеспечивает обогащение профессионально-профессионального тезауруса современного студента, является интеграция в преподавании прикладного искусства народов Крыма, отдельно декоративно-прикладное искусство эстонцев.

Процесс интегрирования реализуют в использовании конкретных методов и приемов. Например, на основе краеведческой литературы подбирают небольшие блоки компактной информации монографического и обзорного содержания объемом 1-2 страницы печатного текста и продолжительностью до 3 минут аудирование по принципам сохранения и обогащения содержания народной прикладной работы, исторического параллелизма, согласно направлений:

История и современные проблемы ДПИ и народных промыслов

Прикладное искусство народов Крыма

Декоративно-прикладное искусство эстонцев в Крыму

Способ инкорпорирования информации - посредственный, ситуативный.

Следовательно, использование художественно-краеведческого материала создает оптимальные условия для реализации в воспитательном процессе принципов наглядности, доступности, связи с жизнью, вследствие чего в памяти студента хранятся наиболее значительные и ценные сведения о культурных традициях родного края, что, в конце концов, способствует воспитанию „духовной оседлости” (Д. Лихачев) молодого человека.

Противоречивой оказывается ситуация и в самой педагогической науке. Советская педагогика, интернационализируя процесс духовно нравственного воспитания, недостаточно полно использовала в воспитательном процессе этнокультурные традиции, кризис невостребованности которых привел к упущениям в области формирования гражданского сознания и национального самосознания. Между тем, задача воспитания гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, свою малую родину, свой народ не может быть выполнена без приобщения к духовным богатствам своего народа. Особенностью народной культуры является то, что в условиях постоянно меняющихся исторических ситуаций, уклада общественной жизни она не подвержена коренной трансформации, она стабильна благодаря вековому отбору жемчужин народной мудрости. Поэтому этнокультура - это и источник обновления содержательной основы современного воспитания, и традиционное этническое средство формирования личности.

Выводы. Педагогические условия, основанные на внедрении прогрессивных традиций педагогики, ценны тем, что они способствуют нравственному воспитанию учащихся. Изучение эстонской культуры не только способствует развитию личности студента, но и формирует навыки межличностного общения. Это достигается только за счет системного, планомерного и целенаправленного включения в структуру занятий содержания педагогики, правильного выбора методов и средств их организации. Каждое поколение делает свой выбор, ищет свои средства воспитания социально активной, творческой личности. Невозможно построить

Лучше в воспитании молодого поколения - воспитание в нем с малых лет любви к Отчизне. Но, чтобы любить, надо прежде всего истоки, историю своей малой Родины. Без такого знания становится невозможным во всей полноте с позиций сегодняшнего дня осмыслить многовековую мудрость, что заложена в традиционной народной культуре.

Особая роль в сохранении и распространении региональных традиций эстонского народа в Крыму принадлежит сфере специального образования, одним из направлений которой является этнокультурное образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родной культуре, что является средством сохранения и развития индивидуумом человеческой и национальной самобытности.

Этнокультурное образование - важная часть современного образования, способствующая усвоению студентами учебных заведений знаний о разнообразные культуры, выяснению общего и особенного в традициях и обычаях, приобщению к культурным ценностям народов и образа жизни, воспитанию студенческой молодежи в духе уважения иных культурных систем. В основу содержания этнокультурного образования заложено воспитание поликультурной личности, создание условий для идентификации личности со своей родной культурой и усвоения других культур, ориентацию на диалог культур, их взаимообогащение.

К сожалению, учебными планами для декоративно-прикладной направленноси предусмотрено изучение дисциплин, раскрывающих вопросы этнической культуры (например, „ История и современные проблемы ДПИ и народных промыслов", „Народные промыслы", „Прикладное искусство народов Крыма" и др). Именно такие дисциплины могут быть направлены на решение проблемы этнической идентификации в процессе знакомства с историей своего края, своего народа, его культурой, национальными обрядами, обычаями. Восприятие национального происходит через устное народное творчество: песни, сказки, мифы и другие жанры. Изучение таких дисциплин (возможно, и факультативное, по выбору студента) является каналом формирования у молодого поколения потребности в своей национальной культуре, в языке, стремления идентифицировать себя со своим народом, кроме того, воспитывает гражданское отношение к истории родного края, духовно-нравственных ценностей своего народа, национальных традиций как части мировой культуры.

Основная задача этнокультурного образования заключается в том, чтобы студенты во время знакомства с историей и культурой своего народа испытывали законную гордость, называя себя уроженцами родного края. Воспитание любви к своему народу гармонично сочетается с воспитанием любви к земле, на которой живет этот народ. Задача воспитывать молодое поколение на основе высших духовно-нравственных ценностей и идеалов, воплощенных в произведениях народного творчества, в различных традиционных формах празднично - обрядовой и семейно-бытовой культуры, характерные для эстонского народа в Крыму, приобретают в современных условиях особую социально-культурной значимости.

Духовная среда высшего учебного заведения - мощный фактор, влияющий на развитие личности студентов и их дальнейшую судьбу. Цель парадигмы деятельности преподавателя этнокультурных дисциплин (в том числе и прикладное искусство) - воспитать у студентов такие черты: интеллигентность

Изложение основного материала статьи. Понятие интерференции в широком смысле фигурирует в физике, психологии, методике обучения языку. В лингвистике она определяется как «случаи отклонения от норм данного языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате их знакомства с двумя или несколькими языками» [6, с. 124].

В методике интерференцию рассматривают как «отрицательный результат переноса прежнего лингвистического опыта, т. е. это непроизвольное допущение в речи на неродном языке различных неточностей под вилянием родного языка» [1]. Интерференция способна охватывать все уровни языка.

В исследованиях Е. М. Верещагина, Баранниковой Л. И. и др., посвященных межъязыковой интерференции, высказывается мнение о том, что чем меньше этническая дистанция (например, украинцы и русские), тем более существенными являются семантические различия между сравниваемыми лексемами, и, наоборот, чем больше этническая дистанция, тем более значимыми являются совпадения [2, с. 13]. Это в полной мере относится к сфере функционирования украинского и русского языков.

Итак, интерференция способна охватывать все языковые уровни. В случаях близкородственного билингвизма на территории Республики Крым можно выделить:

1. ***Фонетические ошибки***, возникающие в устной речи учащихся, появляющиеся под влиянием нелитературной русской речи и влияния украинского языка. Например, произношение «г» как фрикативного заднеязычного звука (в словах типа *груша, килограмм*), произношение мягкого [т'] в глаголах третьего лица единственного и множественного числа (они идут'), отсутствие смягчения губных [в], [п], [м] в конце слова, например, *постав* (*поставь*), *степ* (*степь*), *восем* (*восемь*), произношение твердого [ч] и т. д.

2. ***Орфоэпические недочеты***, являющиеся результатом недостаточной культуры речи, в частности, при постановке ударения: *крапивА* (вместо *крапи́ва*), *средствА* (*срЕдства*), *прИнять* (*принять*) и др.

Под влиянием украинского произношения в речи крымских школьников можно выделить следующие орфоэпические недочеты:

- [о] вместо лит. [а] в первом предударном слоге: *в[о]да* вместо лит. *в[Λ]да, н[о]га* вместо лит. *н[Λ]га;*
- безударный [о] в начале слова вместо лит. [Λ]:*[о]гурец* вместо лит. *[Λ]гурец*;
- щелевой длительный звук [h] вместо взрывного мгновенного [г]: *[h]ора* вместо лит. *[г]ора*,
- щелевой звук [х] на конце слова вместо взрывного [к] на месте буквы Г: *сне[х]* вместо лит. *сне[к], вдру[х]* вместо лит. *вдру[к], пиро[х]* вместо лит. *пиро[к]*;
- звонкое произношение согласных на конце слова: *ду[б]* вместо лит. *ду[п]*, *заво[д]* вместо лит. *заво[т]*;
- произношение звукосочетания [хв] вместо лит. [ф]: [хв]артук вместо лит. *фартук, хв'ерма* вместо лит. *[ф']ерма*.
- Вслед за А. В. Шишкановой, мы считаем, что пути преодоления подобных интерферентных ошибок лежат в ракурсе изучения соответствующих тем фонетики и орфоэпии, в процессе изучения которых должны предлагаться специальные упражнения для различения смешиваемых

фонем. При этом необходимо обращать внимание на артикуляционную характеристику звуков в потоке речи, использовать предостерегающие комментарии, работать с нормативными словарями и справочниками по русскому литературному произношению и ударению [7, с. 20].

Известно, что в условиях украинско-русского двуязычия фонетическая интерференция оставляет значительно более заметный след, чем лексическая, морфологическая и синтаксическая.

Чтобы подготовить школьников к сознательному усвоению русской орфоэпии и орфографии, научить использовать приемы проверки звуков в слабой и сильной позициях, необходимо формировать у школьников, начиная с первого класса, умения: анализировать звучащее слово; членить его на звуки, определять ударение в слове; обобщать звуки по их признакам (гласность – согласность, ударность гласных, твёрдость – мягкость, звонкость – глухость), что предполагает высокий уровень фонематического слуха как главной предпосылки успешного усвоения русской и украинской фонетики, графики и элементов орфографии.

В качестве приемов отработки орфоэпических навыков можно предложить: разучивание текстов с точки зрения их произношения и правописания; декламацию художественных, публицистических произведений; фонетический разбор, сопровождающийся анализом звуков с физиологической стороны, показом способов произношения, характеристикой работы органов речи при интерференционном и литературном произношении; постоянное наблюдение за речью учащихся на уроках и внеурочное время, систематическое исправление явлений интерференции в устной речи учащихся; организацию взаимонаблюдения и взаимоконтроля учащихся за речью [5].

3. ***Лексические ошибки*** как нарушение норм лексической сочетаемости, повторы, тавтология. Эти недочеты в речи крымских школьников, на наш взгляд, появляются вследствие недостаточной культуры речи, неумения использовать синонимическое богатство русского языка, незнания круга сочетаемости слов и точного толкования семантики слов: *решить проблему* (решают задачу, шараду, проблему можно лишь преодолеть как некую преграду).

Следует отметить явления межъязыковой омонимии, что приводит к неправильному переводу с русского на украинский язык и к неверному словоупотреблению и в результате к затруднениям в коммуникации: укр. *корисний* «полезный» – русск. *корыстный* «стремящийся к наживе»; русск. *уродливый* – «некрасивый», укр. *вродливий* – «красивый»; русск. *запамятовать* – «забыть», укр. *запам'ятати* – «запомнить».

Для устранения подобных ошибок необходима работа с толковыми словарями, а также упражнения на материалах текстов, в которых нужно вставить пропущенные слова в зависимости от контекста.

Систематическая работа по предупреждению лексических ошибок, связанных с языковой интерференцией, по нашим наблюдениям, способствует оптимизации процесса обучения. Для искоренения подобных ошибок можно предложить речевые упражнения, направленные на уточнение значений слов на основе их сопоставления и противопоставления как в русском, так и в других языках. В этом поможет использование толковых словарей, словарей синонимов, антонимов, омонимов, сочетаемости слов; в качестве

Несмотря на трудности, эстонцы в Крыму почувствовали себя свободней, чем на родине. Постепенно на месте старых деревень строились новые. Покупали лучшие земли, возводили высокие, просторные, удобные для большой семьи дома из камня-ракушечника. Крыши покрывались черепицей. В домах появились диваны, зеркала, ковры. Лепниной украшали интерьер жилища, делались расписные полы и потолки. Вокруг домов разбивались плодовые сады. Строились молельные дома, танцевальные площадки, школы. Появились свои ремесленники, врачи, учителя. Пахали, сеяли, косили, обмолачивали зерновые культуры при помощи конной тяги. Более зажиточные хозяева обмолачивали зерно молотилками на паровых двигателях, которые топились соломой. Внешние связи эстонцы осуществляли через отправляемую и получаемую корреспонденцию. Кроме русских приходили десятки эстонских газет. Процветала и культурная жизнь в эстонских селах. Под руководством учителя проводились концерты, ставились спектакли. Детей учили играть на фисгармонии или рояле.

Несмотря на все трудности, с которыми столкнулись эстонцы при переселении, они сумели сформировать на новом месте слаженную хозяйственную структуру и сохранить самобытные черты национальной культуры.

Благодаря переселенцам в Крыму образовались такие крупные эстонские села, как Замрук, Учкую-Тархан, Джурчи, Кончи-Шавва, Сырт-Карак-Чора, Боз-Гоз, Джага-Кущи. К концу XIX в. крымские эстонцы материально окрепли. В 1917 г. было создано 7 эстонских обществ. В период гражданской войны общественная деятельность была прекращена. Позже начались репрессии, депортации, высылки. Ликвидировались богатые эстонские села.

Самым большим и быстрорастущим подразделением землячества является Крымское эстонское общество культуры, которое открылось в 1997 г. Инициаторами его создания стали Мери Никольская и Леонгард Сальман. Основными задачами Крымского эстонского общества культуры являются: содействие сохранению эстонских национальных традиций культуры, языка, создание условий для взаимного общения, налаживания связей с исторической родиной, диаспорой в других странах, развитие интернациональных отношений.

Уникальным собранием предметов, характеризующих хозяйственную деятельность, материальную и духовную культуру крымских эстонцев, располагает Крымский этнографический музей (филиал Крымского республиканского краеведческого музея), с которым ведется тесное сотрудничество по организации эстонских праздников, конференций. В фондах этнографического музея хранится более 4000 экспонатов. Эстонская коллекция составляет около 400 предметов. Часть из них экспонируется в экспозиционном комплексе «Эстонцы» на стационарной выставке «Мозаика культур Крыма», где рассказывается о материальной культуре, традициях, обычаях и обрядах этноса. Большинство экспонатов передано в дар музею эстонцами – жителями Крыма. Музейная коллекция предметов эстонской культуры в Крыму (орудия труда, посуда, ткани, вышивки, народная одежда, музыкальные инструменты, книги, фотографии и т. д.) продолжает пополняться.

Еще в древних летописях Нестора идет речь о том, что главной наукой для человека является знание себя, а для гражданина - познания его Родины.

жить в гармонии с природой, как ценили домашний очаг, семью, мать и материнство, как поощряли людей к честному труду на родной земле.

Нельзя забывать, что на протяжении многих веков в народном художественном творчестве были отражены наиболее важные для выживания, проверенные опытом многих поколений стереотипы поведения в природной среде и социуме. Они обеспечивали выживание народа, помогали ему сохранить духовное и физическое здоровье. Возрождение традиций народного художественного творчества и культуры сегодня - это путь духовно-нравственного исцеления и обновления нашего общества.

Сейчас возникает интерес ученых-исследователей к традиционной народной культуре народов, проживающих на Крымском полуострове. Этническая история Крыма очень сложна и драматична. Можно сказать одно: никогда национальный состав полуострова не был однообразным, особенно в его горной части и приморских районах. Народы (этнические группы), массово появившиеся на полуострове 150 и более - 200 лет назад, имеющие своеобразную историю и культуру. Их традиционно-бытовая культура в той или иной мере подвергалась этнической ассимиляции, взаимовлиянию: в ней появились региональные особенности, а некоторые стороны материальной и духовной культуры сохранились и стали активно возрождаться с конца 80-х - начала 90-х гг. XX столетия. Среди них - болгары, немцы, русские, украинцы, белорусы, евреи, чехи, поляки, ассирийцы, эстонцы, французы и итальянцы.

После русско-турецкой войны 1853 – 1856 гг. крымскотатарские семьи оставляли Крым, эмигрируя в Турцию. На опустевшие земли степного Крыма Российское правительство приглашало переселенцев. Эта весть донеслась до окраины Российской империи — Эстляндской губернии. В поисках лучшей жизни, с желанием избавиться от угнетения со стороны немецких и балтийских баронов потянулись сюда крестьяне Эстляндии.

Весной 1861 г. в Крым приехали доверенные лица эстонцев для ознакомления с предложенными землями и деревнями. Правительство предоставляло земли четырех уездов: Симферопольского, Евпаторийского, Перекопского, Феодосийского.

Первые семьи эстонцев приехали в августе 1861 г. Сначала они обосновались в полуразрушенных татарских лачугах. Местные жители с любопытством глазели на белокурых северян. Все вызывало удивление — и их внешность, и одежда. Длинноволосые мужчины в коротких по колено штанах и чулках, обмотанных шнуром от посталов (кожаные лапти), в черных присборенных кафтанах с оловянными пуговицами; женщины в высоких яйцеобразных головных уборах, из-под которых развевались распущенные волосы, почти у всех тусклая светлая одежда — все это было для крымских жителей ново и необычно. Через некоторое время эстонцы получили земельные наделы по 12 – 15 десятин земли на каждого мужчину и денежное пособие в размере 100 рублей серебром на каждую семью.

Но на казенных землях оказалось нелегко. Это было связано с тем, что почвы были малоплодородны и часто засолены, что приводило к недостатку пастбищ и посевных кормов. Селившиеся в степных районах писали жалобы военному губернатору Таврической губернии, что «от хлебопашества, скотоводства, сенокошения они не имеют пользы, так как нет воды». Эстонцам нужно было время для адаптации к местному жаркому солнцу, безводным просторам и сухой почве.

практического материала следует обучать на примерах, взятых из произведений классиков русской литературы, публицистики; предлагать упражнения по редактированию текстов различной жанровой принадлежности; широко использовать технические средства обучения с последующим прослушиванием текстов и устранением замеченных недочетов.

4. ***Морфологические ошибки***, представляющие недочеты в образовании грамматических форм. Так, у крымских школьников под влиянием украинской речи в глаголах третьего лица единственного числа настоящего времени иногда отсутствует конечный **– т**, как в украинском языке: *приглашає* (укр.): *запрошує* (русск.): *приглашает*. Глагол *быть* в третьем лице единственного числа настоящего времени употребляется иногда, как в украинском языке: "*здесь кинотеатр поблизости где-нибудь є*?" (укр.: *є* русск.: *есть)*.

Под воздействием украинского языка исчезают из произношения некоторые аффиксы: *перекидали* (укр.) – *перекидывали*(русск.), *разговарюю* (укр. *розмовляю*, русск.: *рассказываю*). Следует отметить, что слово *ихний* – одна из самых распространенных морфологических ошибок в школьной среде: оно употребляется в том числе и учителями.

В качестве типичных интерферентных ошибок на этом уровне можно отметить неправильное образование степеней сравнения прилагательных: *самый замечательный*; ошибки при склонении сложных числительных («шестьдесяти» вместо «шеститдесяти») и др.

На наш взгляд, искоренение подобных недочетов требует глубокого компаративного подхода в процессе изучения частей речи. В частности, следует предложить учащимся самостоятельно или под руководством учителя выполнить сводные таблицы образования той или иной части речи, парадигм их словоизменения и пр.

5. ***Синтаксические ошибки*** как нарушение синтаксических норм проявляются на уровне словосочетания и предложения. Так, в речи крымских школьников находит свое отражение нарушение согласования главных и зависимых компонентов словосочетания: *большой собака, новый посуд*; отклонение в употреблении слов в словосочетании: *достичь цель* (вместо достичь чего? – цели); *уделяю время на здоровье* (вместо уделить время чему?); согласование сказуемого по модели множественного числа с подлежащим, выраженным существительными *большинство, меньшинство, ряд, часть*, а также существительными, обозначающими различные множества: молодежь, студенчество (*большинство детей распределены* – вместо *распределено*).

В качестве проектной деятельности учащимся можно предложить задание по выявлению с последующим устранением грамматических ошибок, обусловленных интерференцией, в текстах, предложенных средствами массовой информации, в частности, региональной прессой, которая, к сожалению, не всегда является образцом литературного языка.

Следует отметить, что интерференция на морфологическом уровне в условиях русско-украинского билингвизма проявляется не так часто, как подобные явления на фонетическом и лексическом уровнях. Однако нарушения норм здесь являются очень стойкими и с трудом поддаются коррекции.

Особого внимания, на наш взгляд, требует предупреждение и устранение орфографических ошибок, связанных с языковой интерференцией.

Как известно, украинское правописание построено на двух основных принципах — фонематическом и морфологическом. Фонематический принцип заключается в том, что написание должно соответствовать произношению («как слышим, так и пишем»). Данный принцип орфографии обычно проявляется при передаче на письме чередований в одной и той же морфеме.

Кроме того, в украинской орфографии есть так называемые дифференцированные и смысловые написания, которые зависят от семантического наполнения слова / словосочетания. Также большое значение в украинском правописании имеет и принцип исторический (традиционный).

Что касается русского языка, следует отметить ведущим принципом орфографии — морфологический, который заключается в требовании единообразного написания одних и тех же морфем: приставок, корней, суффиксов и т. д. Этому принципу подчинено написание большей части слов в русском языке, что проявляется при написании:

1.1. Имен существительных ж. р. с конечным шипящим (*рож**ь**, фальш**ь**, ноч**ь**, вещ**ь***). Написание **Ь** служит показателем грамматического рода и объединяет их в типе 3 склонения). В украинском языке такие существительные не содержат **Ь**.

1.2. Инфинитива с конечным шипящим (*бере**чь**, стри**чь***). Написание **Ь** служит формальным показателем неопределенной формы глагола (*бра**ть**, спа**ть***). В украинском языке сохраняется традиционное написание без **Ь** (*брати, спати*).

1.3. Формы повелительного наклонения с конечным шипящим (*спря**чь**, умно**жь***). Написание **Ь** создает единообразие в оформлении русского императива (*оста**вь**, отме**рь***), в отличие от украинского написания и произношения подобных словоформ.

1.4. Безударных гласных (*л**е**сной — л**е**с*), так же, как и в украинском языке (*лісовик — ліс*).

1.5. Звонких и глухих согласных (*гу**б**ки — гу**б**а, про**с**ьба — про**с**ить*). В украинском языке в данном случае действует фонематический принцип произношения и написания.

1.6. Непроизносимых согласных (*серд**ц**е — серд**е**чный*), в отличие от украинского написания (*серце — серцевий*).

1.7. Приставок (**от**мель — [от], **от**править — [^т], **от**бежать —[^д], **от**звук — [од]), в отличие от украинского написания и произношения (*відбити, віднести*).

1.8. Суффиксов (дуб**ов**ый — [ов], лип**ов**ый — [ъв], сосн**ов**ка — [оф], поддуб**ов**ка — [ъф]).

1.9. Окончаний (степн**ой** — [оj], книг**ой** — [ъj]).

Морфемы пишутся единообразно, независимо от произношения.

Таким образом, учитель-лингвист должен четко осознавать, что ведущим принципом в украинском языке является фонетико-морфологический, а в русском — морфологический.

Трудности, с которыми встречаются учащиеся при параллельном изучении украинской и русской орфографии, связаны с переносом и интерференцией навыков, сформированных при изучении родного языка задолго до школьного обучения.

Одной из необходимых предпосылок успешного обучения орфографии в условиях близкородственного билингвизма надо считать систематические,

Все явления в развитии общества взаимосвязаны: традиции и современность, народное и профессиональное. Жизнь не стоит на месте, разрабатываются новые технологии, создается новое оборудование, предлагаются новейшие материалы, приходят талантливые, полные творческого вдохновения молодые люди, и будут участвовать в формировании современного общества, прочным базисом которого должно быть культурное наследие народа, еще не до конца осмысленная и не до конца изучена.

Формулировка цели статьи и задач. Цель заключается в решении проблемы этнокультурного образования в высшем учебном заведении художественного направления. Поставленная цель обусловила постановку и решение конкретных задач: проанализировать состояние изученности проблемы этнокультурного образования, изучить научно-теоретическую литературу и рассмотреть исторически сложившиеся традиционной народной культуры эстонцев в Крыму, подчеркнуть важность сохранения и распространения региональных традиций для воспитания молодого специалиста.

Изложение основного материала статьи. В условиях национального самосознания крымского народа, активно растет в последнее время, осмысление ценности культуры невозможно без учета ее национальных аспектов, этнокультурных процессов, которые в значительной мере детерминированы региональными особенностями социокультурных контактов, их влиянием на национальную культуру. Социальная значимость регионального подхода к изучению культуры обусловлена рядом факторов, важнейшими из которых являются: особенности и характер бытования, необходимость учета природно-климатических, социально-демографических, этнических, национально-культурных традиций, обычаев, обрядов, характерные для какого-то региона. В образовательном пространстве человек погружается в этническую культуру своего народа, познает национальную самобытность региона, а через них приобщается к мировой общечеловеческой культуры. Проводником культурного наследия этносов, наций, сообществ есть педагог, который призван приобщать будущее поколение к различным культурным ценностям, традициям, быть носителем собственной этно-национальной культуры и формирование этнического самосознания учащиегося.

Происходящие в современном обществе процессы обострили интерес к развитию человека в конкретной социокультурной и этнической среде, к условиям формирования личности. Гуманизация общественной жизни и образования определили новые условия для развития личности с учетом ее индивидуальных особенностей, интересов и ценностных установок. Одним из определяющих факторов развития современного российского образования стал всесторонний учет этнорегиональных особенностей в системе обучения и воспитания подрастающего поколения. Всем ходом реформирования системы высшего образования в Российской Федерации подтверждается продуктивность учета особенностей региональных образовательных систем, обращение к народно-педагогическому наследию.

В последние годы постепенно возвращают из прошлого праздники народного календаря, старинные свадебные обряды, народные игры, с помощью которых к современному обществу может передаваться важная информация о том, как наши далекие предки представляли себе мир, как умели

Педагогика

УДК [37.014:37.035.6](=511.113)(470-13)

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

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ ЭСТОНЦЕВ В КРЫМУ

Аннотация. Статье касается проблемы этнокультурного образования в высшем учебном заведении, подчеркивает важность сохранения и распространения региональных традиций для воспитания молодого гражданина.

Ключевые слова. Этнокультурное образование, традиционная народная культура, эстонцы, декоративно-прикладное искусство, инновационная технология.

Annotation. The article concerns the problem of ethno-cultural education in higher education, stresses the importance of preserving and disseminating regional traditions for the education of the young citizen.

Keywords. Ethno-cultural education, traditional folk culture, Estonian applied art, innovative technology.

Введение. Сегодня интерес к традиционной народной культуре обусловлен новыми оценками ее значение в общественной жизни. Народное творчество как источник инициативы и самодеятельности является одним из основных факторов реализации программы духовного возрождения.

Печальный опыт прошлых десятилетий свидетельствует, что мы постепенно забываем лучшие народные традиции, отрываемся от духовно-нравственных ценностей и идеалов, выработанных народом в течение многих веков, приводит к системному кризису всех сфер общественной жизни: политики, экономики, образования, культуры и тому подобное. Главной причиной роста преступности, наркомании, нищеты, детской беспризорности, распада семей, межнациональных конфликтов является духовно-нравственная деградация общества, а также обесценивание таких важных факторов, как милосердие, сострадание, трудолюбие, бескорыстие. Сегодня, как никогда ранее, важно укреплять национальное достоинство и авторитет Республики Крым, а это невозможно сделать без осознания общественной культурной самобытности. Необходимо преодолеть идеализацию западных стереотипов жизни, связанных с культом потребления и индивидуализма, и вспомнить огромное духовно - нравственное наследие, что оставили нам далекие предки. Их мудрость и духовная красота до наших дней сохранились в памятниках древней архитектуры, в сказках, думах и песнях, в старинных предметах быта, костюмах и многом другом, что сегодня мы называем народной художественной культурой.

организуемые с первых дней пребывания ученика в школе занятия по усвоению литературного языка путем постепенное осмысления языковых фактов (слов, звуков, их сочетаний), установление соотношений между значениями слов.

В современной методике обучения орфографии выделены различные виды диктантов, использование которых, на наш взгляд, позитивно влияет на усвоение учащимися орфографических умений.

Вслед за Г. Н. Чиршевой, мы считаем, что в условиях русско-украинского билингвизма хорошим приемом обучения орфографии является слуховой диктант. При правильной литературной речи учителя он будет способствовать приучению учащихся выделять на слух те звуки, которые несвойственны их собственному языку; тренировать слуховую память, благодаря чему ученик сможет воспроизводить в своем сознании в процессе письма нужные ему звучания, слышанные им до момента письма; устанавливать более прочные ассоциации по признаку, как сходства, так и различия и противопоставления между литературным и звучанием на родном языке, между языковыми представлениями и их буквенными обозначениями [6].

Эффективность использования слухового диктанта повышается в случае предложения дополнительных заданий грамматического или орфографического характера.

В условиях русско-украинского билингвизма можно предложить использование следующих видов учебного диктанта:

1. Предупредительный диктант — используется непосредственно после ознакомления с новой темой орфографического характера. Текст анализируется до записи его учащимися, затем происходит запись диктанта.

2. Объяснительный диктант предполагает коллективную проверку после его написания. Как правило, такой вид работы проводится на актуализации опорных знаний или на этапе закрепления пройденного правила / правил. Одна из разновидностей такого диктанта — запись текста, сопровождающаяся с пропущенными орфограммами: в случае сомнения ученик пропускает букву. Такой вид диктанта требует большей самостоятельности от школьников.

3. Комментированный диктант основывается на объяснении орфограмм в процессе письма.

4. Выборочный диктант предполагает запись слов на определенное правило: учащиеся из потока речи учителя выделяют слова на указанную орфограмму и записывают их в тетрадь. Такой вид работы способствует развитию орфографической зоркости. Кроме того, такой диктант дает возможность приучить учащихся понимать особенности звукового состава слова, сравнивать его звучание на родном языке и в литературном произношении и выбирать нужное с точки зрения орфографически правильного письма.

5. Зрительный диктант предполагает чтение учеником текста, выбор орфограмм, которые в данный момент изучаются. Затем текст диктуется учителем или, по другому варианту, ученик, заполнив текст, записывает его самостоятельно. Запись сверяется с текстом книги самим учеником. Особенно тщательно проверке подвергаются те места текста, в которых есть случаи на пройденное или проходимое орфографическое правило.

К упражнениям, основанным на зрительном запоминании, можно отнести запись текста, напечатанного с пропуском букв, частей слова / слов; выбор из

текста слов, которые в соответствии с двуязычным произношением учащихся обычно ими искажаются.

Не следует умалять роль сознательного списывания текстов как на русском, так и украинском языках. Такой прием помогает учащимся прочно осознать фонетические и морфологические элементы, которые образуют данное слово, предложение или целый текст.

Как выло сказано выше, в процессе предупреждения интерферентных ошибок большое значение имеет принцип наглядности. Таблицы и схемы, плакаты со словами, которые произносятся не в соответствии с нормами литературного языка, могут быть использованы, когда речь идет о грамматических и орфографических правилах, применение которых способствует устранению явлений интерференции из устной речи учащихся и ошибок при письме.

Выводы. В условиях сложившегося в Крыму поликультурного пространства проблемы, связанные с русско-украинской и украинско-русской интерференцией, которая является следствием развивающегося билингвизма, приобретают первоочередное значение, поскольку как русский, так и украинский языки являются фактором формирования национальной культуры. Взаимодействие языков привело к искажениям речевой нормы на всех уровнях языковой системы. Недооценка явлений языковой интерференции приводит к коммуникативным неудачам.

Выделяются следующие пути предупреждения и преодоления интерферентных ошибок:

1. Подбор текстов и упражнений, составление контрольных работ с учетом межъязыковой интерференции. Такой подход позволяет предупредить ошибки на различных языковых уровнях, сократить их количество, облегчить процесс обучения, что отвечает задачам интенсификации учебного процесса.

2. Выполнение проективной деятельности с учащимися, направленной на нахождение и редактирование интерферентных ошибок в средствах массовой информации, в частности, региональных изданиях.

3. Самостоятельное выполнение учащимися сводных таблиц языковых фактов, актуализирующих сходства / различия в исследуемых языковых системах. Компаративный подход в изучении разделов языка способствует более осознанному усвоению правил орфоэпии, орфографии и пунктуации русского и украинского языков.

4. Организация внеурочной деятельности учащихся, направленной на практическую отработку навыков литературного произношения (декламация, порождение текстов различной жанровой направленности). Работа над литературным произношением учащихся в условиях близкородственного двуязычия не только имеет большое значение в образовательном отношении, но и эффективна с точки зрения воспитательных задач.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.

2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М., Издательство Московского университета, 1969 г. – с.224

3. Мурашов А. А. Психологические предпосылки речевых ошибок / А. А. Мурашов. // РЯШ. – 2006. - № 6. – С. 67-76.

вступлением молодого человека в глобализованный, динамичный мир, в открытое общество в условиях засилья массовой культуры, низкопробного искусства особое значение приобретают действенно-творческие подходы к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства.

Изучение разработанности исследуемой проблемы позволило выяснить, что в содержании большинства учебных дисциплин высшего педагогического учебного заведения есть потенциальные возможности подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала учащихся на уроках декоративно-прикладного искусства. Однако они носят дискретный характер, вследствие чего разрушается функциональная целостность педагогического влияния на развитие творческого потенциала школьников. Поэтому подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства должно быть целенаправленным педагогическим процессом, в котором совокупность педагогических условий обеспечивает взаимодополняемость таких структурных компонентов: когнитивного, сенситивный, креативного и педагогически целесообразного руководства, что обеспечивает путь „от ребенка – к искусству".

Выяснено, что подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства – это целостная, многоструктурная система, что соответствует цели, принципам и задачам подготовки и определяет готовность к профессиональной деятельности будущих учителей декоративно-прикладного искусства.

Литература:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1994. 208 с.

2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982. 86 с.

3. Воробьев Г.Г. Проблемы методов исследования в педагогике // Советская педагогика. 1980. № 6. С.67-75.

4. Николина, В.В. Аксиологический подход в методологии педагогической науки / В.В. Николина // сб. науч. тр./ под ред А.А. Червовой. Н. Новгород: В ГИЛА, 2002. - с. 168-171.

5. Фролова В.С. Развитие педагогического творчества в школе // Советская педагогика. 1991. № 6. С.20-25.

отдельные, то и рекомендации, разрабатываемые в науке по их развитию, становятся трудно применимыми на практике [4, с. 52].

Подготовка будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников - двунаправленный процесс, в ходе которого, с одной стороны, студентами реализуется субъектно-креативный потенциал, представленный как динамическое интегративное качество, определяющее актуализацию их творческих запасов и выражение внутренней направленности к обновлению раннее имеющегося личного опыта. С другой стороны, развивается устойчивое мотивирование на формирование творческого потенциала школьников, систематизируются междисциплинарные знания о его сущности и развитии, формируются умения выполнять надлежащую педагогическую деятельность, приобретается опыт внесения уникальности в ее организацию на основе рефлексии, что, в совокупности, гарантирует результат будущими учителями максимально возможного уровня компетентности в данной области [4, с. 87].

Особенностями рассматриваемой подготовки представлены: направленность на включение студентами идеи развития творческого потенциала учащихся в практику работы школ; увеличение знаний о сущности рассматриваемой возможности и умений их применения при решении педагогических задач на основе реализации своего субъектно-творческого потенциала.

Модель подготовки учащихся к развитию творческого потенциала представлена следующими блоками: целенаправленный блок определяет основную цель - обеспечение эффективной профессиональной подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников и соответствующие задачи; содержательно-процессуальный направляет студентов на создание собственных творческих продуктов посредством отбора учебного материала, (тексты, видеоматериалы, система учебных проблемных задач-ситуаций и творческих заданий, программы спецкурса, спецпрактикума и дисциплин психолого-педагогического цикла), форм, методов и средств обучения на разных стадиях подготовки - стимулирующем, познавательном, операционном и новаторском; результативно-оценочный блок дает возможность отслеживать результат студентами максимально возможного для каждого из них уровня компетентности в развитии творческого потенциала школьников [4, с. 96].

Критериально-диагностический инструментарий предоставляет возможность оценить эффективность модели и включает аспекты, показатели и характеристики, диагностические методики (тесты, анкеты, опросники, карты, мониторинг и наблюдение), позволяющие установить на каждом этапе экспериментальной работы уровни компетентности студентов в развитии творческого потенциала школьников (ориентационный, информационный, процессуальный и творческий) и изучить их динамику [5, с. 67].

Выводы. В статье осуществлен анализ проблемы подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства Реализованы цели и задачи предоставляют возможность сделать такие заключения: проведенный анализ подтвердил, что проблема подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства актуализируется социальным заказом общества на воспитание аксиологическо-ориентированной, духовно богатой, гармонично развитой личности. Со

4. Обухова В. Н. Проблемы преодоления межъязыковой интерференции в украинской речи студентов – филологов в условиях русско-украинского билингвизма / В. Н. Обухова // Гуманітарні науки: Науково-практичний журнал. – 2008. – № 1. – С. 59-65.

5. Русский язык в полиэтнических классах: сб. материалов Круглого стола, 11 дек. 2009 г.: [метод. рекомендации] / Департамент образования г. Москвы, Моск. ин-т открытого образования, Каф. филол. образования; [сост. Л. Н. Дмитриевская]. –М.: МИОО, 2010(2009). – 120 с.

6. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм. Одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. – М.: Златоуст, 2012. – 488 с.

7. Шишканова А. В. О культуре русской речи в условиях билингвизма / А. В. Шишканова. – Карачаевск, 1991. – С. 16-32.

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Лопашова Юлия Алексеевна
Крымский республиканский институт постдипломного
педагогического образования (г. Симферополь)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. В статье выполнен анализ содержания и структуры инженерно-педагогической деятельности, рассмотрены такие структурные элементы инженерно-педагогической деятельности, как цели, виды, функции, задачи, субъекты, объекты. Структурно-функциональный анализ инженерно-педагогической деятельности является основой для определения и совершенствования содержания профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров.

Ключевые слова: инженерно-педагогическая деятельность, структура профессиональной деятельности, функции инженерно-педагогической деятельности, инженерно-педагогические кадры, профессиональная подготовка.

Annotation. In this article the analysis the content and structure of engineering-pedagogical activities, considered such structural elements of engineering-pedagogical activities, as objectives, types, functions, tasks, subjects, objects. Structural and functional analysis of engineering-pedagogical activity is the basis for determining and improving the content of vocational training of engineering-pedagogical staff.

Keywords: engineering-pedagogical activity, structure of professional activity, function engineering-pedagogical activities, engineering-pedagogical staff, vocational training.

Введение. Динамичные социально-экономические преобразования в современном обществе, глубокие изменения в сфере занятости населения, рост конкуренции предъявляют новые требования к качеству подготовки

специалистов, обуславливают постоянную потребность в повышении их профессионализма. В этих условиях очевидна актуальность профессии педагога профессионального обучения и востребованность профессионально-педагогических кадров, подготовленных к организации учебного процесса на высоком профессиональном уровне.

Проблеме подготовки профессионально-педагогических кадров посвящены научные труды многих отечественных и зарубежных ученых (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, Н.А. Брюханова, А.А. Жученко, Э.Ф. Зеер, Е.Э. Коваленко, П.Ф. Кубрушко, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, Г.М. Романцев, В.А. Сластенин, Л.З. Тархан, Л.З. Тенчурина, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров, Н.А. Цырельчук, Н.Е. Эрганова и др.), имеются существенные достижения в теории и практике профессионально-педагогического образования. Однако, сегодня в связи с динамичными изменениями в социально-экономической жизни общества и возрастанием значения качества образования и профессионализма специалистов особую значимость приобретает проблема совершенствования содержания подготовки педагогов профессионального обучения.

Подготовку профессионально-педагогических кадров в России осуществляют специализированные вузы (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Волжский государственный инженерно-педагогический университет, Крымский инженерно-педагогический университет), факультеты педагогических, технических, отраслевых и классических университетов, а также профессионально-педагогические колледжи. Ведущим направлением подготовки специалистов в системе профессионально-педагогического образования в настоящее время продолжает оставаться инженерно-педагогическое образование, которое ориентировано на подготовку педагогических кадров для обучения профессиям технического профиля в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов. Остановимся подробнее на проблеме содержания подготовки инженерно-педагогических кадров.

Формулировка цели статьи. Данная статья имеет своей целью выполнение анализа содержания и структуры инженерно-педагогической деятельности. Структурно-функциональный анализ инженерно-педагогической деятельности является основой для определения и совершенствования содержания профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. Согласно современной концепции формирования содержания подготовки специалистов основными факторами, определяющими содержание обучения, являются структура объекта изучения и структура профессиональной деятельности. Остановимся подробнее на профессиональной деятельности педагога профессионального обучения и рассмотрим ее структуру. В качестве структурных элементов профессиональной деятельности учеными-педагогами исследуются: цели, мотивы, виды, функции, задачи, условия, субъекты, объекты, способы, результаты и т.д.

Инженерно-педагогическую деятельность традиционно рассматривают как многокомпонентную деятельность, направленную на профессиональную подготовку квалифицированных рабочих. Характеризуя содержание

задачам профессионально-педагогической подготовки будущих учителей декоративно-прикладного искусства и устанавливает его подготовленность к означенному процессу. Для того, чтобы будущий учитель сумел гарантировать успешное формирование творческого потенциала учащихся на уроках декоративно-прикладного искусства, он обязан сам свободно разбираться в творческом процессе, развивать и реализовывать свой творческий потенциал в деятельности, что подразумевает активизацию интеллектуального, эмоционально-чувственного и волевого развития личности, то есть вкладываться в теоретическую модель: мысль – чувство – действие [3, с. 98].

Основными критериями подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства определены: эмоционально-чувственного отношения к искусству – сенситивный (чувственно-эмоциональный) критерий; владение знаниями, умениями и навыками по изобразительному искусству и профессионально-ориентированных дисциплин – когнитивный (операционно-содержательный) критерий; индивидуальные проявления художественной импровизации в соответствии с личностно значимых художественных ассоциаций – креативный (деятельностно-творческий) критерий. Согласно указанных критериев дифференцированно показатели подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства [3, с. 132].

Прогнозируемым итогом подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства являются: привлечение к мировым и национальным духовным ценностям, воплощенным в творениях художества; накопление опыта работы с произведениями искусства в процессе самостоятельной творческой деятельности; освоение действенными методами анализа произведений искусства, освоение интегративных связей; формирование взглядов о целостности мира через эмоционально-ценностное ориентирование личности, в том числе путем интеграции декоративно-прикладного искусства, пластических и изящных искусств; создание собственных программ и разработка интегрированных уроков; использование усвоенных знаний и сформированных умений в условиях профессиональной деятельности. Главный акцент в содержании подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала младших школьников на уроках музыки сделан на различные формы обучения студентов – лекционные, практически-пленерные занятия [4, с. 22].

Ядром творческого потенциала выступает умение личности к созиданию этого нового, уникального, т.е. способность к творчеству. Вместе с тем, творческий потенциал личности не может быть сведен только к этой способности, последнее не существует как нечто отдельное, изолированное от других качеств личности. Данный потенциал, наравне с названной способностью, предполагает сформированность системы других, тесно связанных с ней и взаимопроникающих качеств личности. Среди них прежде всего ее интеллект, направленность и др.

Такого рода аспект к формированию творческого потенциала личности является нам подходом целостным, системным, в противовес подходу многофункциональному, вырывающему из целостной личности отдельные ее свойства. Поскольку эти свойства в действительности не существуют как

национального сознания и духовности студентов. Путем целенаправленного отбора и просматривания произведений искусства, зрительных впечатлений в процессе восприятия искусства, самостоятельного творчества, внедрение декоративно-прикладного искусства в форме обрядовых календарных игр и праздников, словесного творчества как материала для элементарного познания декоративно-прикладного искусства можно положительно влиять на состояние познавательной деятельности будущего специалиста, развития творческих способностей, творческого потенциала личности [2, с. 102].

Уточнены этапы творческой деятельности будущего специалиста: подготовка творческого замысла → вызревания творческого замысла → рождение нового творческого замысла → осуществления творческого замысла → результат творческой деятельности. Определены личностные подструктуры, которые детерминируют самореализацию творческого потенциала будущего учителя изобразительного искусства „изнутри": природные предпосылки (задатки, способности, одаренность, чувство цвета); творческий опыт (знания, умения, навыки); характерологические особенности (интеллектуальная гибкость, эмоциональная стабильность, мечтательность, страстная увлеченность, оригинальность, инициативность, деятельная активность, самостоятельность, волевые и другие качества); мотивация (целеполагание, самопрограммирование, саморегуляция) [3, с. 49].

Формулировка „подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства" тесно связано с уточнением понятий „развитие творческого потенциала школьника", "творчество". Анализ структуры психологического механизма творческого потенциала позволил установить его связи с развитием психологических качеств личности и определить творчество как „механизм развития" (Я. Пономарев). В процессе творчества не только реализуется творческий потенциал личности, что выступает одним из важнейших резервуаров духовного потенциала как совокупности человеческих качеств, способностей и возможностей, которые задают духовное измерение человеческому существованию, актуализируют духовные сущностные силы в целенаправленной деятельности" (В. Олексюк), но и осуществляются прогрессивные интеллектуальные, личностные, деятельностные изменения в самом человеке (О. Чаплыгин) [3, с. 94].

Понятие „подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства" определяем как сложное личностное образование, содержащее всесторонние знания сущности развития творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства, характеризуется применением необходимых профессионально-педагогических умений и навыков реализации личностно ориентированного творческого подхода к формированию потенциальных возможностей художественно-педагогического опыта как основы профессионального руководства процессом развития творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства, направленного на обеспечение развития внутренних предпосылок школьника к творчеству, формирование творческих качеств личности.

Подготовка будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства предполагает целостную, многоструктурную систему, что отвечает целям, принципам и

инженерно-педагогической деятельности, Э.Ф. Зеер отмечает следующее. Во-первых, в данной деятельности можно выделить два значимых компонента: организацию обучения и воспитания (педагогический компонент); обеспечение производственного процесса в учебных мастерских, разработку производственно-технической документации, обслуживание материально-технической базы лабораторий и кабинетов, освоение новых технологических процессов и техники (производственно-технологический компонент). Во-вторых, в отличие от деятельности учителя школы любой преподаватель или мастер производственного обучения начальной (средней) профессиональной школы выполняет такие виды деятельности, продуктом которой являются, с одной стороны, конкретные изделия, которые можно продать населению, с другой стороны, конкурентоспособная личность будущего рабочего специалиста [3, с. 17].

Таким образом, инженерно-педагогическую деятельность можно определить, как интегративную деятельность, включающую в себя психолого-педагогический, инженерно-технический и производственно-технологический компоненты. Основной целью инженерно-педагогической деятельности выступает обучение профессии и профессиональное развитие обучаемых. Обобщенный объект этой деятельности определен как процесс профессионального развития человека.

Инженерно-педагогическая деятельность, являясь сложным интегральным образованием, включает в себя разнообразные виды деятельности. Учеными Института профтехобразования РАО и Российского государственного профессионально-педагогического университета были выделены девять видов деятельности, которые дают возможность рассматривать инженерно-педагогическую деятельность, как особую. К ним относятся: 1) деятельность, предваряющая учебно-воспитательный процесс; 2) профессиональное обучение; 3) внеучебная воспитательная работа; 4)общественно-политическая работа; 5) производственно-технологическая деятельность; 6) обеспечение режима работы учебной группы и училища; 7) повышение квалификации инженерно-педагогического работника; 8) профориентация; 9) техническое творчество (имеет свою специфику в зависимости от профиля подготовки) [2, с. 35].

Следует отметить, что с развитием системы инженерно-педагогического образования расширилась и сфера инженерно-педагогической деятельности. В настоящее время многие ученые и исследователи, рассматривая проблемы подготовки инженерно-педагогических кадров, принимают во внимание все области инженерно-педагогической деятельности (среднее профессиональное образование, высшее образование, научное образование).

В ходе инженерно-педагогической деятельности функционируют два типа отношений: субъектно-объектные, обусловленные отношениями педагога к средству и предмету педагогического воздействия, и субъектно-субъектные отношения, возникающие между педагогами и обучающимися в процессе педагогического взаимодействия [4, с. 10].

В структуре профессиональной деятельности любого специалиста выделяют типовые функции, которые составляют ее сущность, и типовые задачи, которые приходится решать специалисту в процессе практического осуществления целей деятельности.

Э.Ф. Зеер [3, с. 41-45] и В.С. Безрукова [1, с. 69-70], проанализировав деятельность педагога профессиональной школы, выделили в ней следующие функции:

– учебную – планомерное формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков у обучаемых, организация их познавательной деятельности по получению и использованию этих знаний и умений;

– воспитательную – формирование личности обучаемого и профессионально значимых качеств. Эта функция связана с формированием личного специального опыта у будущего рабочего в его специализации;

– развивающую – работа над психическим, социально-психологическим и психофизиологическим развитием учащихся, формирование профессионально значимых качеств у будущего рабочего;

– методическую – деятельность по проектированию педагогического процесса, проработка его технологии, обеспечения наглядными пособиями и материально-техническими средствами и др;

– производственно-техническую – организация труда учащихся в учебных мастерских и на производстве;

– организаторскую – планирование, контроль, корректировка и регулирование отношений в коллективе и его деятельности;

– диагностическую – получение информации об учащихся и их деятельности: об уровне их обученности, воспитания и развития. Эта функция направлена на последовательное движение к цели деятельности.

Все вышеперечисленные функции инженерно-педагогической деятельности Э.Ф. Зеер разделил на две группы: функции-цели (учебная, воспитательная и развивающая) и функции-операции (методическая, производственно-техническая, организационная и диагностическая). В.С. Безрукова характеризует эти группы функций как стратегические и тактические.

Обобщая выше изложенное, отметим наличие в структуре инженерно-педагогической деятельности двух основных относительно самостоятельных и одновременно взаимосвязанных компонентов – психолого-педагогического и инженерно-технического.

Инженерно-техническая деятельность предусматривает работу по производству продукции и услуг, включает функции проектирования, организации производства, эксплуатации технических устройств. Поэтому при подготовке специалистов к инженерно-технической деятельности в качестве объекта изучения выступают техника и технология, а функциональная структура деятельности определяется как проектирование, организация, управление, исследование и техническое осуществление инженерных разработок в той или иной области техники и технологии.

При подготовке к психолого-педагогической деятельности объектом изучения выступает учебный процесс, а функциональная структура специалиста включает такие элементы как анализ, проектирование педагогической деятельности, реализация дидактического проекта в педагогическом процессе, управление им, контроль и коррекция.

Следует отметить, что подготовка инженерно-педагогических кадров осуществляется в рамках единого учебного процесса в системе профессионально-педагогического образования. Основное условие существования и оптимального функционирования любой системы состоит в

Проблемы формирования творчества широко дискуссируются в самых различных сферах нашего общества. Невзирая на многолетнюю историю исследования, многие трудности в избранной нами области требуют своего исследования. Как подмечалось на многочисленных международных конференциях по вопросам образования, эти проблемы причисляются к числу тех, решение которых во многом предопределяет социальный, общественный прогресс. Не случайно они определены к глобальным вопросам воспитания в духе мира и прогресса, сохранения и приумножения общечеловеческих ценностей. Необходимо новое понимание многих из этих проблем применительно к современным условиям и возникающим в них противоречиям. Таким образом, увеличивается разногласие между ростом требований к проявлению творчества современным человеком и подготовленностью педагогов современной школы к развитию возможности его проявления подрастающими поколениями. Данное разногласие может быть разрешено только посредством изменения задач, содержания и методики подготовки преподавателей, ее совершенствования [1, с. 57].

Ретроспективный исследование общефилософской, психолого-преподавательской литературы согласно проблемы исследования предоставил возможность констатировать, что проблема подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников как составляющей профессиональной подготовки является одной из актуальных в педагогической науке. Это связано с проводимой реформой современной школы, которая предполагает методологическую переориентацию образовательного процесса на развитие личности школьника [1, с. 98].

Однако во взглядах ученых, художников-практиков не существует единой точки зрения относительно понимания сущности педагогического творчества, ее базовых составляющих, единства рационального и эмоционально-чувственного в образовательно-воспитательных системах профессиональной подготовки будущих специалистов. Система ценностных ориентаций концентрируется вокруг триады – потенциал (возможность), энергия (деятельность), энтелехия (действительность, результат). Положения о их единство рассматривается в неразрывном взаимодействии составляющих жизненной активности человека [2, с. 12].

Анализ механизма творческой деятельности свидетельствует о том, что последняя происходит с привлечением духовных, физиологических, психологических, интеллектуальных потенциальных сил, побудительно-мотивационной сферы. Каждая из составляющих творческого процесса выступает производительной силой при условии специфического содержательного наполнения, выполняет энергетическое и информационное обеспечение личности. Для успешного осуществления творческой деятельности решающее значение имеют потребности в самореализации, интерес к содержанию деятельности, дееспособность, воля и др. Они направлены к выходу из личностного духовно-практической жизни в индивидуальных сферах, что делает возможным возникновение нового, которое раньше не существовало [2, с. 78].

Выяснено, что в результате воздействия декоративно-прикладного искусства, художественно-творческой деятельности происходит активное обогащение ценностно-мировоззренческой сферы психики, формирование нравственных и эстетических чувств, психологической культуры,

Учитывая это в высшем учебном заведении особое значение приобретает использование инновационных методов и форм обучения: во-первых, творческий стиль деятельности преподавателей специальных художественных дисциплин значительно стимулирует художественно-познавательную активность студентов, развивает у будущих учителей качества творческой личности, углубляет мотивацию их художественной деятельности; во-вторых, учителю, который сам прошел путь творческого обучения, гораздо легче воспринимать и понимать творческий стиль деятельности и успешно развивать творческий потенциал учащихся.

Вместе с тем проблема подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства практически осталась вне внимания исследователей и не была предметом специального научного изучения. Противоречия между традиционным пониманием развития творческого потенциала как интегративной основы профессиональной подготовки будущих учителей декоративно-прикладного искусства и отсутствием теоретически обоснованных педагогических условий, направленных на осуществление указанного процесса, актуальность, социальная и профессиональная значимость подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала учащихся и необходимость его решения в высшем учебном заведении обусловили логически-смысловую направленность статьи.

Формулировка цели статьи и задач. Цель статьи: осуществить целостный научный анализ проблемы подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно прикладного искусства.

Для реализации поставленной цели предполагалось решить следующие задачи статьи:

1. Осуществить анализ состояния проблемы исследования в теории.
2. Научно обосновать понятие ,,готовность будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства”.
3. Определить критерии и уровни готовности будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства.
4. Охарактеризовать педагогические условия подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства.

Изложение основного материала статьи. Современная высшая школы призваны готовить растущие поколение поколения к существованию и труду в условиях рыночной экономики. Для нее, как известно, свойственны состязательность и конкуренция, постоянно возрастающие требования к качеству труда. В данных обстоятельствах учебно-воспитательный процесс и в средней, и в высшей школе обязан быть направлен на осуществление нового общественного заказа - на развитие творческой социально-адаптированной личности, на воспитание ее самостоятельности, инициативы, ответственности, способности к творчеству в самых всевозможных областях работы. Проблемы и задачи современной школы в значительном предопределяют условия к ее педагогам [1, с. 32].

обеспечении ее целостности за счет взаимодействия компонентов. Поэтому подготовка педагогов профессионального обучения должна представлять собой единую систему, каждая из подсистем которой включает оба сквозных компонента образования: психолого-педагогический и инженерный. Таким образом, при подготовке педагогов профессионального обучения необходимо обеспечить тесное взаимодействие указанных компонентов их образования [5, с. 3-4].

Важно подчеркнуть существенную, на наш взгляд, особенность инженерно-педагогической деятельности и связанную с ней специфику профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Сущность инженерно-педагогического труда заключается в том, что педагог профессионального обучения выступает не просто реализатором деятельности, а ее организатором и управленцем. Поскольку управление есть деятельность над деятельностью (сверхдеятельность), то педагог профессионального обучения должен быть подготовлен к ней на сверхуровне как в инженерно-техническом, так и в педагогическом плане: чтобы преподавать специальные технические дисциплины он должен в совершенстве освоить профильную инженерно-техническую специальность, а также получить рабочую квалификацию не ниже того разряда, который получают учащиеся колледжа; чтобы квалифицированно организовать педагогическую деятельность, он должен освоить множество позиций: дидакта, воспитателя, проектировщика, методиста, организатора деятельности и мыследеятельностных процессов и др. Он должен располагать всеми профессиональными и личными качествами, востребованными данной профессией, быть личностью в полном значении этого понятия [7, с. 107].

Характеризуя специфику инженерно-педагогического образования, отметим также его отличие от классического педагогического образования. В отличие от студента педагогического вуза, готовящегося к преподаванию одного или двух учебных дисциплин, студент инженерно-педагогической специальности готовится к преподаванию нескольких дисциплин. Этим выпускникам часто поручается также преподавание общепрофессиональных дисциплин. К тому же, преподавание указанных дисциплин может осуществляться в учреждениях профессионального образования разных уровней, а это означает увеличение объема преподаваемых дисциплин. Следует также учитывать, что часть выпускников занимаются не педагогической деятельностью, а работают по профилю инженерной подготовки.

Принимая во внимание указанные обстоятельства, можно сделать вывод, что выпускники инженерно-педагогических специальностей должны быть подготовлены в инженерно-техническом плане на высоком уровне. Поэтому объем психолого-педагогической подготовки указанных специалистов уступает объему инженерной подготовки. Для того чтобы не потерять в качестве, необходимо интенсифицировать профессиональную подготовку инженерно-педагогических кадров, соблюдать оптимальное соотношение психолого-педагогической и инженерной составляющих.

В процессе профессиональной деятельности педагогу профессионального обучения приходится решать различные, часто меняющиеся, нестандартные задачи. Учитывая указанную специфику профессиональной деятельности, отметим, что инженерно-педагогическое образование невозможно без развития творческих способностей, формирования творческих умений у будущих

специалистов. Творческие умения обеспечивают решение творческих задач в инженерно-технической и психолого-педагогической области профессиональной деятельности педагога. Таким образом, креативный компонент является важной и неотъемлемой частью профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров.

Выводы. В заключение отметим, что содержание профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров определяется спецификой инженерно-педагогической деятельности, является особенным и включает такие структурные компоненты, как психолого-педагогическую, инженерную (отраслевую), креативную подготовку и подготовку по рабочей профессии. Эти компоненты должны быть интегрированы.

Структурно-функциональный анализ инженерно-педагогической деятельности используют в качестве основы при формирования содержания профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров, а также совершенствовании обучения будущих педагогов профессиональной школы.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования: теоретические основы / В.С. Безрукова. – Свердловск: Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1989. – 88 с.

2. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 030500 «Профессиональное обучение» / [А.П. Ковалев, В.В. Кузнецов, В.А. Федоров]. – Екатеринбург, 2012. – 98 с.

3. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Уральск. ун-т, 1988. – 120 с.

4. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / [В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Е.И. Серкова и др.]; под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

5. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: пособие для препдавателей / [С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко, Е.К. Белова и др.]. – Харьков: УИПА, 2001. – 210 с.

6. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] / Л.З. Тархан; под ред. С.У. Гончаренко / Л.З. Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 48с. (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-032842-5

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 63с. (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-023268-5

Педагогика

УДК 371.134:745/749

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Осуществить целостный анализ проблемы подготовки будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников на уроках декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова. Подготовка будущего учителя, готовность будущего учителя к развитию творческого потенциала школьников, педагогические условия, методика, развитие творческого потенциала, уроки декоративно-прикладного искусства.

Annotation. To carry out a holistic analysis of the problem of training future teachers to the development of creativity of schoolchildren on the lessons of decorative art.

Keywords. Training of future teachers, readiness future teacher to development of creative potential of students, pedagogical conditions, methods, development of creative potential, the lessons of decorative art.

Введение. Изменения социально-экономических основ развития Крыма и общества сопровождаются процессами модернизации системы образования в целом, основным ориентиром которой является формирование образованной, креативной личности, обладающей способностью к саморазвитию. Для развития образования отмечается необходимость подготовки квалифицированных кадров сферы образования, способных к творческой работе. Интенсивно растущее повышение потребности в учителях, способных выполнять свои профессиональные обязанности на должном научно-теоретическом уровне и находить наиболее эффективные способы решения задач развития творческого потенциала учащихся, значительно актуализирует проблему исследования.

В помощь начинающим педагогом и опытным профессионалам своего дела продолжен выпуск бюллетеня «Инновации в образовании» в который вошли программы инновационной деятельности лучших педагогов региона внедряющих инновационные технологии.

Выводы. Таким образом, задачи, поставленные перед «Школой молодого учителя» на 2014-2015 учебный год в целом выполнены. Период адаптации молодых специалистов прошёл успешно. Молодым специалистам оказывается помощь в вопросах совершенствования теоретических знаний, практических навыков, повышения профессионального мастерства. Внедрение модульного подхода обеспечило системное вовлечение участников учебно-воспитательного процесса в работу школы молодого учителя, как по горизонтали - наставники в образовательных организациях, имеющие внушительный опыт работы; так и по вертикали – учителя-предметники высшей категории из разных школ города, руководители городских методических объединений.

В 2015-2016 учебном году следует продолжить работу с молодыми специалистами в рамках модульно-блочной системы работы по овладению учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС ООО; активизировать работу по участию молодых специалистов в различных творческих конкурсах, мероприятиях для молодых педагогов; организовать совместную деятельность молодых учителей и психолога в работе с учащимися, требующими к себе особого педагогического внимания.

Также актуальной остается задача консультирования молодых педагогов по вопросам владения нормативной базой в области образования с переходом в образовательное пространство Российской Федерации, работа со школьной документацией, инновационной деятельности. А для решения поставленных задач следует совершенствовать формы работы с молодыми педагогами и активнее привлекать учителей предметников из числа наставников к работе в Школе молодого учителя, чтобы молодые педагоги несмотря на недостаточную предметную подготовку, финансовую неприоритетность, нехватку времени, большую загруженность, недостаточность материально-технической оснащенности учебного процесса все таки видели заинтересованность со стороны детей и отдельных родителей и оставались преданными высокому назначению учителя.

Литература:

1. Методическая работа как механизм управления качеством образования: Учебно-методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2011 – 72с. ISBN978-5-98594-270-5

2. Настольная книга завуча школы / Л.П. Мякинченко, Т.В.Ушакова, Ю.В. Олиферук. – Изд. 5-е, доп. и перераб. – Ростоа н/Д: Феникс, 2009.- 566, [1]с. – (Сердце отдаю детям) ISBN 879-5-222-14195-3

3. Новый закон «Об образовании в РФ»: информационно-правовое сопровождениеруководителя образовательной организации / авт. сост. О.Е. Исаева. – Волгоград: Учитель, 2015. – 62с. ISBN 978-5-7057-3773-4

4. Самоанализ образовательного процесса: аналитическая деятельность, структура и содержание анализа ресурсов и условий / Е.Ю. Ревкин. – Волгоград: Учитель, 2014. – 61с. ISBN978-5-7057-3391-0

Педагогика

УДК: 821.111=021(07)"7"(41)

кандидат филологических наук, доцент Майборода Алексей Анатольевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
ассистент Чемезова Екатерина Рудольфовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

METHODS OF STUDYING ANGLO-SAXON EPIC POEM "BEOWULF" IN THE COURSE OF THE HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE AND THE HISTORY OF ENGLISH LITERATURE

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения англо-саксонской литературы и приёмам, которые необходимы при её подаче для студентов филологических специальностей. В качестве материала была избрана эпическая поэма «Беовульф», которая, благодаря ряду практических заданий, может быть интерпретирована студентами.

Ключевые слова: студенты филологических специальностей, англо-саксонская литература, история английского языка, способы изучения литературы.

Annotation. The article is devoted to the study of Anglo-Saxon literature and techniques that are necessary for its submission to the students of philological specializations. The epic poem "Beowulf" was chosen as the material for analisys and it can be interpreted by students in the process of doing exercises.

Keywords: students of philological specializations, the Anglo-Saxon literature, the history of the English language, methods of studying literature.

Introduction. Composed by an unknown poet who lived more than twelve hundred years ago, Beowulf marks the beginning of English literature. Minstrels called scops recited this poem to audiences in England for about three hundred years before it was first written down. Only one original manuscript of the complete 3, 128-line poem survives, but Beowulf is in no danger of becoming extinct. Not only does it have lasting historical importance as a record of the Angles, Saxons, and Jutes in England, but it also tells a hair-raising tale that has electrified readers and listeners through the centuries.

Beowulf, a Geat from a region that is today southern Sweden, sets sail from his homeland to try to free Danish King Hrothgar's great banquet hall, Herat, of a monster that has been ravaging it for twelve years. This monster, Grendel, is a terrifying swampland creature of enormous size whose eyes burn "with a gruesome light." The struggle between Beowulf, a young adventurer eager for fame, and Grendel, a fierce and bloodthirsty foe, is the first of three mortal battles in the long poem. The first battle is the one described in this book. The second struggle pits Beowulf against Grendel's "water-hag" mother, and the third, fifty years later, against a dragon.

Although the action takes place in sixth-century Scandinavia, the poem is unmistakably English. Recited originally in Old English, Beowulf is based on legends and chronicles of the various Northern Europeans who migrated to England.

The formulation of the purpose of the article. The development of early English literature and basics of the English language allows students to be prepared to work as a professional in the future. The ability to analyze texts as a literary and linguistic material strengthens the student's ability to further chronologically related English language and literature.

The aim of this article is to give examples of ways of presentation to students of methods of analysis and interpretation of the Anglo-Saxon literary texts.

The presentation of the base material of article. An epic is a long narrative poem, sometimes developed orally, that celebrates the deeds of a legendary or heroic figure. A few epics predate the Anglo-Saxon Beowulf, including the Greek Iliad and Odyssey by Homer and the Roman Aeneid by Virgil. Typically, an epic features a hero who is larger than life and concerns eternal human problems such as the struggle between good and evil. An epic is presented in a serious manner, often through the use of elevated language. The hero of an epic represents widespread national, cultural, or religious values.

Beowulf is one of the oldest European epics. Its hero, Beowulf, embodies the highest ideals of his time and place: loyalty, valor, selflessness, and a sense of justice. He represents good, whereas Grendel represents evil. Throughout Beowulf there is a prevailing yet somewhat uneasy blend of Christian ethics and pagan morality. Against a backdrop of gloom that reflects the Anglo-Saxons' stoic acceptance of fate, the story applauds the highest virtues of human nature-courage, generosity, faithfulness. Despite its blood and horror, Beowulf is a deeply idealistic narrative.

Anglo-Saxon epic poetry, of which Beowulf is the greatest example, has certain distinctive features. One is the two-part line. Each line is separated by a pause, known as a caesura, and there are generally two strong beats per part. Another feature is the kenning, a colorful, indirect way of naming something: The sea is a whalepath; a battle is spear play; the sun is the candle of the skies.

Beowulf belongs to the present as well as to the past. Perhaps the most popular contemporary works it inspired are a series of epics about the fantasy world of Middle Earth. Beginning in 1937 with The Hobbit, Oxford don J.R.R. Tolkien wove imaginative tales about good and evil. The enthusiastic response to his trilogy The Lord of the Rings (1954-55) – The Fellowship of the Ring, The Two Towers, and The Return of the King – prompted him to continue the saga in The Silmarillion (1977), an account of the origins of Middle Earth. Tolkien, however, was originally far more famous for completely changing the way we interpret Beowulf. In his 1936 article "Beowulf: The Monsters and the Critics" he saw Beowulf as poetry rather than history, and modern Beowulf scholarship began.

At the time Beowulf was composed, the ideals of the Anglo-Saxons included loyalty, valor, selflessness, and a sense of justice. Those are still highly regarded ideals, but others exist. List four other ideals that are important to Americans today.

The teachers need to present basic information about the cultural peculiarities of the epoch, which affect both the language and the literature. The eighth-century poet who composed Beowulf lived in a civilization that had become Christian only a hundred or so years earlier. It is not surprising, therefore, that for the characters and events of his story, he drew upon pagan legends and folk tales. The magnificent

специалистом МКУ «Сектора организационно-методической работы» Денисова Н.Г. по темам:

- «Как подготовить современный урок».
- «Структура урока».
- «Памятка молодому учителю при подготовке к уроку».

А также был проведён тренинг на тему «Адаптация молодых учителей».

В целях повышения профессионального и методического уровня в течение года работал консультационный пункт для молодых учителей на базе сектора по организационно-методической работе.

Кроме того, в течение учебного года было организовано посещение молодыми учителями практических семинаров, участие в конкурсах разного уровня.

Одной из эффективных форм работы с молодыми и уже опытными педагогами являются также предметные семинары. Такие как «Новые цели и задачи МАН «Искатель» в условиях работы в российской системе образования», «Профилактика эмоционального выгорания педагогов», «Культура добрососедства в воспитании детей дошкольного возраста», Повышение профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров в соответствии с требованиями ФГОС», «Аттестация педагогических кадров. Новое в законодательстве», «Современные образовательные технологии в учебно-воспитательном процессе. Использование мультимедийной среды в обучении русскому и украинскому языкам», «Формирование коммуникативных компетенций в условиях обучения двум иностранным языкам». «Системно-деятельный подход в преподавании обществознания», «Проблемно-диалоговое обучение на уроках ИЗО и МХК в сфере требований системно-деятельностного подхода к обучению».

В течение года по отдельному плану работал ряд консультационных пунктов, для молодых педагогов это «Повышение уровня психолого-педагогической подготовки молодых учителей путем самообразования» (рук. Денисова Н.Г.), «Использоание государственной символики при проведении торжественных мероприятий» (рук. Ганыш Б.В.), «Консультационный пункт по внедрению инновации в учебно-воспитательный процесс» (рук. Собко Ю.А.).

Обобщен передовой педагогический опыт 23 педагогов по всем предметным областям, ретрансляция которого будет осуществлена в рамках работы Методических объединений.

Специалистами сектора по организационно-методической работе подготовлены методические рекомендации и выпущен Сборник методических рекомендаций, выпуск № 2 (2015г.). В сборник вошли рекомендации: «По организации методического дневника учителя», «По оформлению кабинета истории и обществознания», «По составлению пакета общих правил «учимся учиться» с целью овладения способами работы с информацией», «По учету национальных региональных и этнокультурных особенностей при организации образовательного процесса в начальном общем образовании», «По разработке модельных рабочих программ как структурных компонентов основной образовательной программы, обеспечивающих реализацию ФГОС в контексте систем учебников и предметных линий учебников по русскому языку и литературе» и т.д.

- Социология образования;
- Психологические основы адаптации молодого специалиста.

На начало учебного года количество молодых и малоопытных специалистов составляло 24 человека из всех общеобразовательных учреждений

С педагогическим стажем работы до 1- ого года – 4 человека, до 3-х лет - 20 человек.

Высшее профессиональное образование имеют - 21 человек, 2 учителя имеют степень бакалавра и 1 молодой специалист обучается заочно.

Все молодые учителя не имеют квалификационной категории.

Состав молодых педагогов по специальностям следующий:
- учителей английского языка - 8 человек.
- начальных классов - 3педагога,
- математики - 3,
- учителей физической культуры - 2,
- информатики -2,
- технологии – 1,
- физики -1,
- истории -1,
- географии -1,
- педагог-организатор -1,
- тьютер -1.

Работа школы молодого педагога осуществлялась согласно годовому плану, утвержденного начальником отдела образования. Заседания организованы ежеквартально.

Использовались разнообразные формы проведения заседаний (круглый стол, семинар-обмен опытом, практикум).

В октябре 2014 года состоялось первое организационное заседание ШМУ. С целью выявления адаптации молодого учителя было проведено анонимное анкетирование молодых педагогов. В анкетировании приняли участие 14 молодых педагогов. Каждый участник анкетирования указал свою методическую проблему, над которой работает.

В ходе анкетирования так же были выявлены и трудности, которые испытывают молодые специалисты. Это и недостаток методической литературы, и отсутствие ИКТ, и работа с новым УМК, и правильное составление плана самообразования. А самое главное - дисциплина на уроке. Это затруднение испытывают 7 из 14 педагогов.

Работа с молодыми специалистами также осуществлялась опытными учителями – предметниками всех ОУЗ, заместителями директора по учебно-воспитательной и воспитательной работе, руководителями районных МО, учителями наставниками. Так, в январе 2015 года был организован семинар по обмену опытом «Наставник – молодому учителю». Своим опытом работы с молодыми специалистами Кузьминой Н.Н. и Свербиловой А.А. поделились наставники: Сапиго Д.Ю. и Свербилова Л.С. педагоги высшей категории из МБОУ «Школа-гимназия №1» городского округа Судак.

В апреле 2015г. состоялся практикум по теме «Методические требования к личностно-ориентированному уроку». На практикуме также презентовались методические рекомендации молодым учителям разработанные ведущим

monsters of Beowulf, for example are derived from the trolls of Scandinavian mythology, who were shadowy creatures that lurked around waterfalls or caves.

However, the Christian beliefs of the poets of England also pervade the poem. For example, the poet disguises the true lineage of Grendel and his mother, giving them instead a biblical origin:

He [Grendel] was spawned in that slime,
Conceived by a pair of those monsters born
Of Cain, murderous creatures banished
By God punished forever for the crime
Of Abel's death… [1].

In battling Grendel, Beowulf is not only a brave pagan warrior but also a Christian hero challenging the forces of evil, the first such hero in a line that includes Sir Galahad of the Round Table and the legendary Saint George, dragon slayer and patron saint of England.

The combat with Grendel s mother, described on the following pages, also reflects the weaving together of pagan and Christian elements. The creature's underwater lair and the magic sword found by the hero are familiar elements in pagan folk tales. However, in Beowulf God plays a role in the battle: “and Holy / God, who sent him victory, gave judgment / For truth and right” [1].

The Christian influence on the poem is not limited to specific references to the Bible and God. As Charles W. Kennedy points out, the spirit of the newly victorious religion is evident throughout the epic: “… Beowulf is a tale of the pagan past in which the endurance, the loyalty, the courage, and the strength of the heroic age are tempered by union with Christian virtues…” [2]. Alert readers will find this “welding of pagan heroism with Christian virtue” [2] in the depiction of Beowulf as a young warrior and an aging king.

In his battle with Grendel’s mother and later with a dragon. Beowulf faces the possibility of failure. Briefly describe a time when you had to confront the possibility of failure. Tell how you struggled with this feeling and overcame it.

As an example of analisying literature we present the method like tracing pagan and Christian elements. In Beowulf we can see evidence of the Anglo-Saxon warrior culture, with its stress on heroism, and Christianity’s emphasis on brotherly love and God’s compassion. For example, in the combat with the dragon, Beowulf seeks “fame” like any self-respecting warrior. As he is dying however, he thanks “Our Father in Heaven” for the opportunity to give his people the treasure.

1. Reread the tribute to Beowulf in the last eight lines of the poem. Identify pagan and Christian influences in the qualities for which the king is praised. Give reasons for your conclusions.

2. A prominent Germanic pagan belief is that fame is the only thing that will survive a human's death, (a) What evidence do you find in this poem of the importance placed on public esteem or reputation? (b) What value do you feel contemporary society places on fame?

3. The poem contains many references to the blind and mysterious power of Wyrd, or Fate, as in line 836. Do such references suggest pagan or Christian influence? Explain.

In such type of analisys we may responding to criticism as the another method of learning Anglo-Saxon literature. Burton Raffel, who wrote this translation, remarked that, “of all the many-sided excellences of Beowulf” [3], one of the most satisfying “is the poet s insight into people” [3]. Respond to this observation,

expressing your agreement or disagreement. First, gather evidence. Identify instances in which the poet does or does not show insight into human nature. Then, write a thesis statement setting forth your point of view. Support this statement with references to specific passages in the poem. As you revise your essay, see whether you can find other passages that support your thesis. Remember that descriptions of action can reveal character as effectively as direct statements.

The next main thing in learning is the method of understanding the Anglo-Saxon Epic. An epic is a long narrative poem, – presented in an elevated style, that celebrates episodes in a people's heroic tradition.

The Anglo-Saxon epic Beowulf has two distinctive features. One feature is the two-part line in which the two parts are separated by a caesura. Each part has two strong beats.

Till the monster stirred / that demon, that fiend [1].

The kenning is another feature in Beowulf. A kenning is a colorful, roundabout way of naming something.

That shepherd of evil, guardian of crime [1].

1. What are the two parts and the four strong beats in each of the following lines?

As day after day the music rang

Loud in that hall, the harp's rejoicing [1].

2. In addition to the example given, find another kenning in Beowulf.

3. Explain why you do or do not find the use of kenning effective.

The task of the teacher is to teach not only to analyze, but also to draw conclusions. For example, we can offer to the students to make inflerences about ideals. An inference is a conclusion you reach based on various details in a work of literature. The hero in an epic embodies the highest ideals of the times. The Anglo-Saxon epic Beowulf reflects the values of the plundering Anglo-Saxon warriors. Beowulf himself is a fighting man, eager to take on challenging personal encounters for a good cause.

From Beowulf's description of his previous heroic feats (lines 247–254), you can infer that his listeners respected and admired the qualities that enabled Beowulf to accomplish such deeds. In addition, you can infer that they believed that such qualities enabled Beowulf to take on the evil Grendel.

1. In what specific way does Beowulf demonstrate loyalty to his lord and king?

2. In what specific ways does he demonstrate his valor?

3. In lines 378–380, Grendel realizes that he has been beaten:

Now he discovered – once the afflictor

Of men, tormentor of their days – what it meant

To feud with Almighty God [1].

What inference about Anglo-Saxon beliefs can you make from these lines?

Students may to know how to make analysis in written form. The methods of written work can be different. For example, we prefer to make with the students the exercises like "Writing About Character Traits": Write a composition for your classmates in which you tell the incidents in Beowulf from Grendel's point of view. Begin by jotting down notes about Grendel's thoughts and feelings during his final, fatal visit to Hrothgar's hall. Then, arrange these notes in a logical order to create a working outline. Next, write a draft, keeping in mind that you are giving Grendel's version of events, not your own or Beowulf's. Finally, revise your draft, improving

В качестве основных форм профессионального развития, для которых директора создают условия выделены совершенствовании мастерства в предметной области (64,36%) и повышение квалификационной категории (аттестация) (42,9%).

Ответы молодых педагогов на вопрос о самочувствии в профессии и педагогическом коллективе лежат в области негативных или нейтральных оценок [2, с. 44].

Анализируя представленные данные каждому руководителю необходимо определить стимулирует ли он молодого педагога, помогает ли он ему развиваться или все же следует корректировать свою образовательную политику, ведь молодые педагоги это нескончаемый потенциал идей, творчества и ответственности, но именно потенциал, развить который непростая задача как администрации так и коллег.

Используя метод дедукции, следует остановиться на организации методической помощи молодым педагогам в городском округе Судак. С 2015 года в систему методической работы внесены определенные изменения. Структура деятельности в целом организована согласно модульно-блочной системы работы. Одним из модулей которой является - «Школа молодого учителя». Основные направления работы организованы согласно блокам: аналитическая, организационно-методическая, консультационная, информационная деятельность.

Система методической работы осуществляющая поддержку молодым педагогам включает в себя: - Информационно-методический центр - методические объединения - Творческие группы учителей - Методический совет - Методические недели- Мастер-классы- методические оперативные совещания- школа молодого учителя- Конкурсы педагогического мастерства- Курсы повышения квалификации- Авторские педагогические мастерские - Консультационный пункт по внедрению инноваций – Конференции - Семинары, практикумы, круглые столы - Распространение ППО

- - Посещение открытых уроков и мероприятий
- - Аттестация педагогических кадров
- - Методические рекомендации
- - Методический бюллетень
- - Самообразование

В целях повышения уровня профессиональных компетенций молодых преподавателей, удовлетворении их потребности в непрерывном образовании и оказания помощи в преодолении различных затруднений в течение 2014-2015 учебного года на базе сектора по организационно-методической работы отдела образования администрации города Судака работала «Школа молодого учителя».

Функционирование « Школы молодого учителя» осуществляет ведущий специалист сектора по организационно-методической работе МКУ «Центр по обеспечению деятельности бюджетных учреждений городского округа Судак» Денисова Н.Г.

Работа велась по следующим направлениям деятельности:

- Организация работы по ведению школьной документации;
- Организация учебно-воспитательного процесса;
- Методическое сопровождение молодого учителя;
- Организация воспитательной работы в классе;

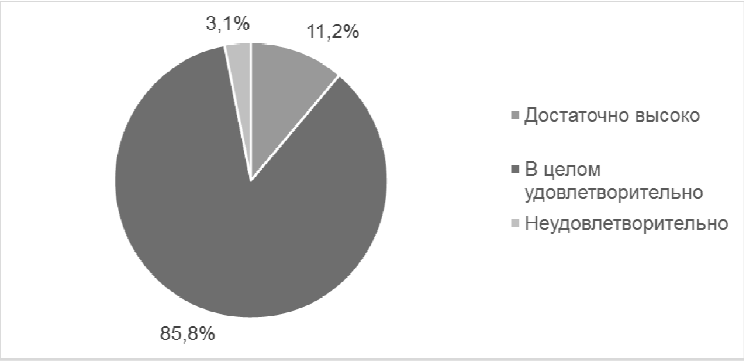


Рис. 3. — Оценка эффективности работы с молодыми педагогами в регионе/муниципалитете

Действия, которые предпринимают директора, чтобы удержать молодых педагогов в школе представлены в таблице 4.

Таблица 4

Действия, которые предпринимают директора, чтобы удержать молодых педагогов в школе

Обсуждаю с молодыми педагогами возможности профессионального и карьерного развития	17,9
Финансово поддерживаю инициативы, проекты молодых педагогов	16,2
Стимулирую участие молодого педагога в профессиональных конкурсах	13,7
Поручаю молодому педагогу то или иное дело, мероприятие	12,6
Содержательно поддерживаю инициативы и проекты молодых педагогов, регулярно обсуждаю, как они реализуются	11,7
Регулярно и разносторонне оцениваю работу молодого педагога	7,3
Стимулирую участие молодого педагога в профессиональных сообществах	5,8
Оформляю договорные отношения с молодым педагогом по реализации тех или иных задач с прописыванием реальной ответственности	5,5
Обсуждаю с молодым педагогом результаты его участия на семинарах, конференциях и т.д	5,0
Организую рефлексию деятельности молодого педагога	4,2
Свой ответ	0,1

your content and organization and correcting any errors you find in grammar or mechanics.

In every process of studying we may to understand the importance of the multicultural connection. That's why we prefer to present infjrmation about monsters in the world. Most of us are familiar with Dracula, Frankenstein's monster, and King Kong, but monsters go back a lot further in history. Almost all cultures tell stories of fantastic creatures that both frighten and fascinate us.

Where did these stories come from? Some may have been inspired by unfamiliar animals. Sea mammals like the manatee, for instance, may have given rise to stories of mermaids and mermen. Other creatures may have been invented to explain the creation of the world, natural phenomena, or the struggle between good and evil.

Among the world's earliest monsters were the winged bull of Babylon, the dragon, and the griffin – a creature with the body and hind legs of a lion and the head, wings, and claws of an eagle. In ancient Greek mythology, many monsters were half human and half beast: the harpy, a bird with a woman's head; the sphinx, a winged lion with a woman's head; the centaur, half man, half horse: and the Minotaur, half man, half bull.

Native American folklore is filled with monsters who lived long ago. Examples include Fire-Moccasins, who sets fire everywhere he steps, and Burr-Woman, who clings to a person's back and won't let go. In many tales, a hero must kill the creatures to save his people. For instance, the Jicarilla Apache folk hero Killer-of-Enemies slays a giant elk, a rock monster, and a monster eagle!

Even in today's scientific world, some people believe in monsters. They report sightings of the Loch Ness monster, the hairy giant called Bigfoot or Sasquatch, and Yeti, a mysterious creature thought to live high in the Himalayas.

In this case we offer to the students to explore on their own and research more about monsters in the folklore section of your library or read about the world's most famous man-made monster in Mary Shelley's novel Frankenstein.

After such training in multicultural connection in Anglo-Saxon poem we prefer to make a set of exercises "Responding to the Selection":

Your Response. 1. How do you think Grendel compares to the fictional monsters in today's books and movies? Explain.

Recalling. 2. (a) When does Grendel first go to Herot? (b) Explain what the warriors are doing when he arrives, (c) What does he do to them? 3. (a) What is Beowulf's plan for fighting Grendel? (b) Why does he choose this plan? 4. How does Grendel die?

Interpreting. 5. At the beginning of the poem, Hrothgar's warriors are happy, where as Grendel is consumed by hatred. What causes these differences in attitude? 6. How does Beowulf's remark, "Fate will unwind as it must" reflect the Anglo-Saxons' attitude toward fate? 7. What traits of Beowulf and Grendel raise the fight between them to an epic struggle between two great opposing forces in the world?

Applying. 8. Beowulf is thought to be a perfect hero for his time, (a) What qualities should a modern hero have? (b) In what situations might a modern hero demonstrate these heroic qualities? (c) Give examples of modern heroes or of heroic behavior.

Another learning options and methods are art and performance:

1. Art. Create a brief comic book that features the adventures of Beowulf. Use a comic-book character such as Superman as the model for your hero. Illustrate

episodes from the poem or make up new adventures. Make sure, however, that your hero has character traits that are consistent with Beowulf's.

2. Performance. Present a dramatic reading of "The Battle with Grendel". Divide this section of the poem among several classmates, giving each approximately a dozen lines to read aloud. Select logical places for making the transitions from speaker to speaker (sometimes within a printed line). Practice your dramatic reading, paying close attention to the action and emotions being expressed. During the reading, be guided by punctuation rather than by line breaks. For your performance you may wish to use costumes and props that reflect the historical context of the poem.

The most interesting part of learning Anglo-Saxom poem is cross currents. We try to offer the students article about Beowulf and John Gardner's Grendel. Let's face it – against heroic Beowulf, evil Grendel just didn't stand a chance. And if Beowulf didn't kill the monster, the bad press surely would have! This situation changed recently, however, when contemporary novelist John Gardner decided to tell the monster's side of the story in his novel Grendel. And what a story it is! Newsweek called Gardner's Grendel "a marvelous novel, absolutely marvelous: witty, intelligent, delightful".

How much of the Anglo-Saxon tale of Beowulf did Gardner use in his novel? Is Grendel simply the Beowulf legend retold from the monster's point of view? Let's start with the form of each. Beowulf can be divided into four parts: the episode with Grendel, the battle with Grendel's mother, the return voyage, and the dragon fight. Each part ends before the next begins, and Beowulf rules successfully for fifty years between the dragon fight and his victory over Grendel and his mother. The order of events in Grendel is very different, however. The novel begins with the monster attacking Hrothgar's meadhall and men, and ends right after the fight with Beowulf, as Grendel is about to die. This particular section is only about a quarter of the Anglo-Saxon poem. There is also a difference in characters. Although both Grendel's mother and the dragon appear in Grendel, Gardner gives each new roles.

The main difference between the Anglo-Saxon poem and the modern "retelling", however, lies in the development of Grendel as a character. In Beowulf, the monster is static, his actions predictable. In Grendel, the monster is dynamic, his awareness growing as the action unfolds. Compare Grendel's attack in this excerpt from Gardner's novel to lines 285–324 of the poem.

"I am swollen with excitement, bloodlust and joy and a strange fear that mingle in my chest like the twisting rage of a bone-fire".

Grendel begins. "I step onto the brightly shining floor and angrily advance onto them. They're all asleep, the whole company! I can hardly believe my luck and my wild heart laughs, but I let out no sound. Swiftly, softly, I will move from bed to bed and destroy them all, swallow every man. I am blazing, half-crazy with joy. For pure, mad prank, I snatch a cloth from the nearest table and tie it around my neck to make a napkin.

I delay no longer. I seize up a sleeping man, tear at him hungrily, bite through his bone-locks and suck hot, slippery blood. He goes down in huge morsels, head, chest, hips, legs, even the hands and feet.

My face and arms are wet, matted.

The napkin is sopping. The dark floor steams. I move on at once and I reach for another one and I seize a wrist. A shock goes through me. Mistake!" [4].

Ответы руководителей на вопрос: «Для каких форм профессионального развития молодых педагогов Вы создаете условия?» распределились следующим образом (таблица 3).

Таблица 3

Направления профессионального развития молодых педагогов, для которых в регионе/муниципалитете создаются условия

совершенствование мастерства в предметной области	56,8
участие и победы в конкурсах профессионального мастерства	52,11%
повышение квалификационной категории (аттестация)	44,6
освоение новых видов деятельности через участие в проектах, исследовательских группах и т.д.	31,4
освоение новых методик	21,6
передача мастерства другим педагогам, обмен опытом	19,1
освоение метапредметных компетентностей: анализ и рефлексия деятельности, оценка, предъявление результатов и т.д.	18,2
реализация идей, проектов	16,3
освоение новых педагогических компетенций (например, менеджер проектов, эксперт, диагност, тьютор и т.д.)	13,9
признание достижений в профессиональном педагогическом сообществе	12,8
занятие вышестоящих должностей (руководитель МО, завуч, директор, специалист МУО)	8,08%
получение грантов на реализацию идей	3,50
занятие должности/статуса в общественной организации	1,11
свой вариант	0,10

Ответы на вопрос: «Какие организации/общественные объединения в большей степени организуют мероприятия, направленные на профессиональное развитие молодых педагогов, в Вашем регионе/муниципалитете?» распределились следующим образом (рисунок 2).

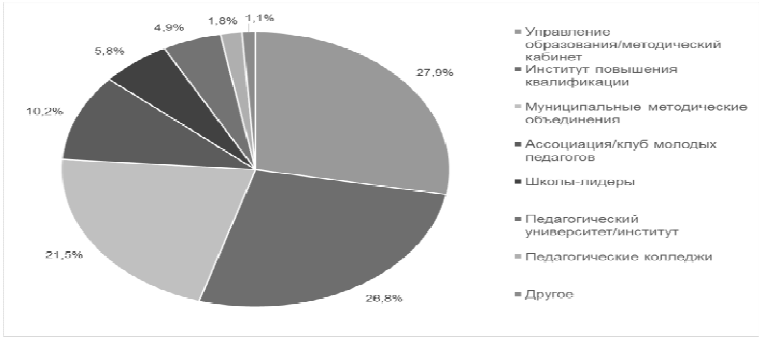


Рис.2. Организации/общественные объединения, организующие работу с молодыми педагогами

80,9% опрашиваемых отмечают, ежегодно уходит (увольняется) из образовательных организаций в их регионе/муниципалитете в другие сферы в течение первых 3-х лет работы менее 10% от пришедших. В качестве основных причин ухода 45,7% респондентов отмечают экономические условия (таблица 2).

Таблица 2

Причины ухода молодых педагогов из образовательных учреждений

Отсутствие/трудности жилищных условий	26,9%
Низкая заработная плата	18,8%
Понимание, что выбрал не ту профессию	18,3%
Низкий уровень профессиональной компетентности	9,6%
Низкий престиж учительской профессии	8,6%
Большая нагрузка	5,6%
Отсутствие перспектив карьерного и профессионального роста	3,7%
Другое	3,1%
Отсутствие взаимодействия с педагогическим коллективом	2,0%
Конфликты с учениками	1,9%
Конфликты с родителями	1,4%

73,2% респондентов отмечают, что в их регионе/муниципалитете есть действующие общественные объединения молодых педагогов. 67,1% считает, что эти общественные объединения выступают в качестве ресурса в решении задач закрепления молодых педагогов в территории. Причем ресурсом в основном в области обмена опытом, профессионального развития и организации досуга (рисунок 1).

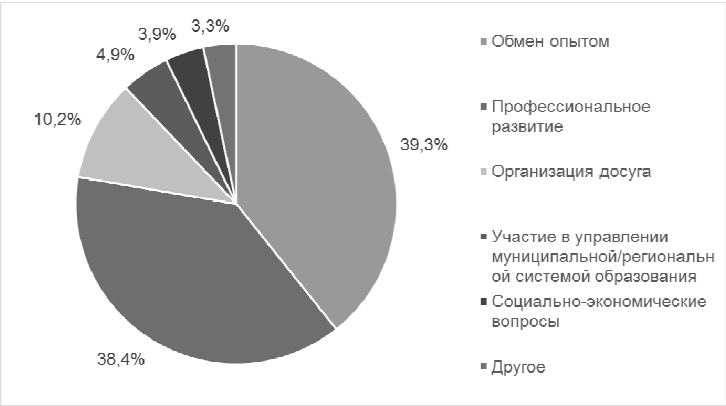


Рис. 1. Общественные объединения молодых педагогов

A monster tying a napkin around his neck? This is not the Grendel we've encountered in Beowulf! Gardner's use of the first-person point of view helps him remake Grendel from the Anglo-Saxon incarnation of blind evil, unthinking and senseless, into a conscious, rational force.

Gardner plays equally sly tricks with Beowulf. In place of the noble hero of Anglo- Saxon lore we get a man who is strangely mechanical, even mad. Beowulf taunts Grendel as he kills him, demanding songs that amount to the playground surrender of "enough". See how Grendel describes it in this passage:

And now something worse. He's whispering – spilling words like showers of sleet, his mouth three inches from my ear. 1 will not listen. I continue whispering. As long as I whisper to myself I need not hear. His syllables lick at me, chilly fire ... I do not listen. I sick at heart. I have been betrayed by talk like that. "Mama!" I bawl . . . And still he whispers.

Grendel, Grendel! You make the world by whispers, second by second. Are you blind to that?

Whether you make it a grave or a garden of roses is not the point.

Feel the wall: is it not hard? He smashes me against it, breaks open my forehead. Hard, yes! . . . Now sing of walls! Sing!

I howl.

Sing!

"I'm singing!"

Sing words! Sing raving hymns!

"You're crazy! Ow!"

Sing!

"I sing of walls," I howl. "Hooray for the hardness of walls!" [4].

What The New York Times called John Gardner's "extraordinary achievement" is far more than Beowulf retold from Grendel's view. It's a funny, intriguing, and ultimately touching examination of the way we look at monsters, heroes, and the world we create with both.

Conclusions. Who says the Dark Ages were "dark"? In the world that we sometimes think of as barbaric and violent, beauty was prized in visual ornamentation and literary elaboration. In this introduction to Anglo-Saxon literature, students will study the literature and literary techniques of the early Middle Ages, thus preparing students to read Beowulf with an appreciation for its artistry and beauty. Students will learn the conventions of Anglo-Saxon poetry, solve riddles, write riddles, and reflect on what they have learned.

Literature:

1. Beowulf. An Anglo-Saxon Epic Poem [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gutenberg.org/files/16328/16328-h/16328-h.htm.

2. Beowulf translated by Ch. Kennedy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.wise.k12.va.us/dlp/english/beowolf.htm.

3. Raffel B. Commentaries to "Beowulf" [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.emcp.com/previews/Common%20Files/grade12/ATE_G12_FM%20and%20Unit%201.pdf.

4. Gardener J. Grendel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://d3jc3ahdjad7x7.cloudfront.net/W4SA63WZdmPWmRTNLUNFdfwwanuCwVwfpIy94HJFldDE2r8O.pdf.

Педагогика

УДК: 378.2

преподаватель Малько Нина Витальевна
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЦИОНАЛЬНО - КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Данная статья даёт теоретическое обоснование педагогических условий, выполнения которых обеспечит эффективное формирование развития критического мышления будущих учителей при изучении психолого-педагогических дисциплин. Она акцентирует внимание будущего педагога на важности применения технологии критического мышления как составляющей реализации системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании.

Ключевые слова: критическое мышление, рационально-критическое мышление, инновационная деятельность, научно-исследовательская деятельность, рефлексия.

Annotation. This article gives a theoretical justification of pedagogical conditions , which will ensure the effective implementation of the formation of critical thinking of the future teachers in the study of psycho- pedagogical disciplines.

Keywords: critical thinking, rational, critical thinking , innovation , research and development activities , reflection.

Введение. *Анализ предыдущих исследований*. В ходе исследований было выяснено, что вопросы развития мышления педагога в различных аспектах его профессиональной деятельности изучали отечественные и иностранные ученые: А. Тягло, М. Липман, Д. Клустер, Д. Халперн и др. Так Д. Халперн исследовал развитие умений и качеств, учителя с рационально-критическим мышлением (РКМ). Д. Клустер в своих трудах раскрывает сущность и содержание РКМ. По мнению А. Тягло критическое мышление обеспечивает систематическое совершенствование процесса и результаты умственной деятельности на основе ее критического анализа, понимания и оценки. М.Липман охарактеризовал особенности применения критического мышления как искусного, ответственного,которое формируется на определенных критериях, и этапах критического осмысления информации личностью будущего учителя.

Рационально-критическое мышление занимает одно из первых мест среди важных интеллектуальных качеств современной личности наряду с организованностью мышления его самостоятельностью, которая способствует возникновению оригинальных замыслов и новых подходов к изучению педагогических теорий, концепций, фактов, поэтому возникает необходимость выделить педагогические условия формирования готовности к РКМ в будущих учителей. Рационально-критическое мышление является важной составляющей формирования учителя-личности. В статье выделены и обоснованы педагогические условия формирования рационально-критического мышления будущих учителей при изучении психолого-педагогических дисциплин..

- как конкурентное преимущество по сравнению с другими представителями профессионального цеха в форме получения различного рода признаний и статуса (победы в конкурсах, получение званий, степеней, приобретение известности) [1, с. 34].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления условий, необходимых и достаточных для успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, во всех субъектах Российской Федерации проводилось Общероссийское исследование в марте – апреле 2015 года. По результатам исследования выявлены и описаны условия, в которых наилучшим образом сочетаются решения задач адаптации, закрепления и развития профессионального педагогического человеческого потенциала как система, в которой учитываются и сочетаются притязания и ресурсный потенциал молодежи и управленческие решения, обеспечивающие капитализацию этого потенциала в интересах развития территориальной системы образования и достижения ею значимых качественных результатов.

Результаты исследования следующие. В анкетном опросе приняло участие 13282 молодых педагога из всех субъектов Российской Федерации, 4133 директоров школ и 1011 представителей муниципальной и региональной власти. От республики Крым участвовало 53 респондента, в том числе и городской округ Судак (4 респондента). Изучив приоритетные задачи регионального и муниципального уровней по работе с молодыми педагогами следует заключить. 95,6% респондентов говорят о том, что в их регионе/муниципалитете есть образовательные организации, в которых эффективно организована работа по адаптации молодых кадров.

На вопрос, за счет чего в большей степени этим школам удается эффективно организовать работу по адаптации молодых кадров, ответы распределились следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Эффективность видов работ, направленных на адаптацию молодых педагогов

Определение для каждого молодого педагога персонального наставника	22,3%
Включенность руководителя организации в эту работу	19,6%
Выделение доплат молодым специалистам	13,4%
Теплота социально-психологического климата в коллективе	13,3%
Направление молодых специалистов на курсы повышения квалификации, семинары, тренинги	10,5%
Организация в учреждении специальных мероприятий для молодых педагогов	7,1%
Составление индивидуальных образовательных планов молодого педагога	5,5%
Вовлечение молодых педагогов во внешние по отношению к организации профессиональные клубы, сообщества	4,9%
Наличие в коллективе большого числа молодых педагогов	2,5%
Снижение почасовой нагрузки в первый год работы	0,5%
Другое	0,2%

организационно-методической работе. Представлена эффективная система работы, в которой учитываются и сочетаются притязания и ресурсный потенциал молодежи и управленческие решения, обеспечивающие капитализацию этого потенциала в интересах развития территориальной системы образования и достижения ею значимых качественных результатов.

Ключевые слова: молодой педагог, адаптация, профессиональное развитие, школа молодого учителя, модульно-блочная система работы.

Annotation. In this article the conditions necessary and sufficient for the successful adaptation of young teachers and their professional development are examined on the basis of the national research in Russian Federation and more particular on the basis of the functioning of the module “Young teachers’ school" in the urban districtof Sudak.

The article gives a detailed analysis of adaptation of a young teacher in the professional sphere. The activity of operating of the module “Young teachers’ school” by the sector of organizational and methodical workis highlighted. An efficient system of work, which takes into account and combines claims and resource potential of the youth and the administrative decisions that ensure the capitalization of this potential for the development of the territorial system of education and the achievement of its significant qualitative results is also presented in the article.

Keywords: young teacher, adaptation, professional development, Young teachers’ school, modular block system of work.

Введение. В современном обществе происходят стремительные обновления во всех областях профессиональной деятельности; предъявляются новые, более высокие требования к профессиональному развитию молодых специалистов. В Концепции модернизации российского образования акцентируется внимание на том, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые молодые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовые к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

Формулировка цели статьи и задач. В обществе складывается социальный заказ на творческую личность, способную думать по-новому, предлагать нестандартные решения, человека, у которого есть потребность к саморазвитию. В школе должен быть не просто учитель-предметник, а креативный организатор, творчески развитый человек, способный не просто образовывать и воспитывать ребёнка, но и развивать его как личность. Остается вопрос, как адаптируется молодой педагог в профессиональной среде, что поможет ему в профессиональном развитии в современных условиях? Адаптация понимается как присвоение профессиональной позиции, роли, переживание профессиональной деятельности как своей, а себя как уместного и востребованного в профессиональном сообществе и в конкретном коллективе.

Профессиональное развитие понимается как персональная оценка собственной профессиональной перспективы:

- как карьерный рост, связанный с возможностью занятия позиций управленческой деятельности в системе образования;

Проблема готовности студентов к рационально - критическому мышлению как сложное личностное образование характеризуется многогранностью содержания структуры и требует установки качественно - количественных характеристик, критериев и уровней данного вида готовности. В таком случае осуществление некоторых педагогических условий формирования такого интегрированного явления, как РКМ педагога, позволит найти правильные способы и методы подготовки будущих учителей, построить учебный процесс таким образом, чтобы каждый студент проявлял свои способности, чувствовал уверенность в решении поставленных учебных задач, самостоятельно проводил познавательную научно-исследовательскую деятельность. Структура педагогических условий формирования РКМ предусматривает последовательное формирование мотивации, системы теоретических знаний и практических умений критического анализа педагогических ситуаций во взаимосвязи, применение различных технологий, методических средств, обеспечивающих производительные изменения в процессе подготовки студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании педагогических условий, выполнение которых обеспечит эффективное формирование РКМ будущих учителей при изучении психолого-педагогических дисциплин.

Изложение основного материала статьи. В процессе изучения психолого-педагогических дисциплин ставятся **следующие задачи:**

- определить педагогические условия формирования готовности будущих учителей к рационально-критическому мышлению;

- исследовать содержание и структуру выделенных педагогических условий;

- теоретически обосновать эффективность педагогических условий формирования рационально критического мышления будущих учителей;

Объект исследования - процесс формирования готовности будущих педагогов к рационально-критического мышления в профессиональной деятельности.

Предмет - педагогические условия формирования рационально-критического мышления будущих учителей при изучении психолого-педагогических дисциплин.

Гипотеза заключается в том, что выделенные педагогические условия в своей реализации обеспечат формирование РКМ будущих учителей.

Преподаватель в своей педагогической деятельности решает для себя, какие методы формирования и развития рационально-критического мышления будут использоваться, осознавая, что научить студентов мыслить критически с первого занятия фактически невозможно. Рационально-критическое мышление формируется постепенно, оно является результатом ежедневной кропотливой работы преподавателя и студента. Нужно выделить определенные педагогические условия, обеспечение которых способно побудить и стимулировать будущих учителей к критическому анализу и рационального принятия решений в учебной деятельности. Учитывая сложность процесса формирования готовности будущих учителей к РКМ, его зависимость от многих факторов в соответствии с определенными критериями готовности к рационально-критическому мышлению, предлагаются следующие группы педагогических условий формирования готовности будущих учителей к РКМ при изучении психолого-педагогических дисциплин: обеспечение системы

мотиваций у будущих учителей к РКМ; обеспечение системы теоретических знаний об РКМ; обеспечение применения методов проблемного обучения; обеспечение путей творческой активности студентов.

В осмыслении разработки и реализации педагогических условий эффективного формирования рационально-критического мышления будущих учителей важен системный подход ко всем аспектам этой проблемы и ориентация на то, что в соответствии с определяющей целью современного образования (формирование личности учителя), в структуре которой выделяются такие элементы, характеризующие РКМ педагога, как самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию, видение нового в стандартных условиях, выявление новых функций и структуры объектов; способность определять и находить альтернативные решения, комбинировать известные способы решения педагогических ситуаций в условиях творческого проявления; умение создавать оригинальное направление или способ решения той или иной проблемы, способность преодолевать познавательно-психологические барьеры, гибкость мышления при столкновении с любыми противоречиями, острая любознательность, интеллектуальная независимость. Именно развитие таких качеств в профессиональном становлении личности будущего учителя должны обеспечивать высокий уровень его готовности к успешной педагогической деятельности.

В учебно-воспитательном процессе преподаватель должен четко осознавать важность эффективной педагогической деятельности, которая предусматривает создание системы мотиваций студентов к теоретическому и практическому усвоению навыков и умений рационально-критического мышления в решении педагогических задач и способности сознательно реализовывать их в разнообразной профессиональной деятельности.

Первая группа педагогических условий формирует мотивационный аспект готовности будущих учителей к рационально-критическому мышлению - система мотиваций, которая охватывает гуманитаризацию образовательного пространства, обеспечение познавательной деятельности студентов в изучении психолого-педагогических дисциплин, моделирование педагогических ситуаций на основе их критического анализа. Данная группа педагогических условий стимулирует будущих учителей к поиску оптимальных путей своего профессионального развития, побуждает подражать личностно-ценностные ориентации учительского труда, внедрять инновационные методики и образовательные технологии в педагогическом процессе. Чтобы гуманитаризация профессиональной подготовки студентов в учебных заведениях не стала формальностью, надо все составляющие учебно-воспитательного процесса ориентировать на эмоциональное, духовное обогащение будущих специалистов, на привлечение их к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей в гуманистическом стиле общения и взаимодействия. Другими словами, образовательная среда в стенах высших учебных заведениях должна формироваться на принципах нового типа научного мировоззрения, на основе рационально-критического мышления, что отражает гуманитарную природу образования.

К основным направлениям *гуманитаризации педагогического процесса относятся*:

- гуманизация преподавания психолого-педагогических дисциплин с учетом социальных потребностей развития личности индивидуума;

4. Борзова Л.П. Игры на уроке истории. М., 2009.
5. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. М., 1997.
6. Букинич С.А. Деловые игры со старшеклассниками. // Преподавание истории и обществознания в школе. 2008, №1.
7. Грозберг Г.П. Исторические игры на уроках в 5 кл. // Преподавание истории в школе. 1978, №3.
8. Губарев О.М. Игровые формы уроков истории. // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009, №9.
9. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие/ М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 112 с.
10. Короткова М.В. Проблемные игры на уроках истории. Преподавание истории в школе. 1989, №3.
11. Кочетов Н.С. Нестандартные уроки в школе. История. Волгоград, 2002. – 189 с.
12. Кулагина Г.А. Сто игр по истории. М., 2007.
13. Кучерук И.В. Учебные игры на уроках истории. // Преподавание истории в школе. 2004, №4.
14. Петрусинский В.В. Игры – обучение, тренинг, досуг. М., 2009.
15. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. – М. МПУ, Рос. пед. агентство. 1996. – 269 с.
16. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. М., 1981.
17. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2008. – 224 с.

Педагогика

УДК 71.45.1

магистрант Собко Юлия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Ганыш Богдан Васильевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МОДУЛЯ «ШКОЛА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ» ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ МОДУЛЬНО-БЛОЧНОЙ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В данной статье раскрыты условия, необходимые и достаточные для успешной адаптации молодых педагогов, их профессионального развития на основе Общероссийского исследования и в частности рассмотрения функционирования модуля «Школа молодого учителя» в городском округе Судак.

Представлена аналитическая информация по адаптированию молодого педагога в профессиональной среде. Освещена деятельность по функционированию модуля «Школа молодого учителя» сектора по

г) ученики придумывают или выбирают, организовывают игру, а учитель им помогает;

д) ученики-инициаторы игры, а учитель – либо участник, либо зритель, либо консультант.

Игра – это вид деятельности, когда ребенок может проявить себя в различных позициях. Учитель должен развивать инициативу учащихся, как в подготовке, так и в создании новых игр. Учитель передает свою позицию лидера в игровой деятельности и становится косвенным её участником. Таким образом, происходит развитие самостоятельности учащихся, учитель как бы отходит от своей организаторской роли к роли участника, зрителя, консультанта. Он реализует развитие настоящих партнерских взаимоотношений, приобретая помощников в организации учебно-игровой деятельности.

Выводы. В результате проведенного исследования было подтверждено, что в педагогической работе большое внимание следует уделять дидактической игре на уроке. Дидактическая игра содействует лучшему пониманию исторической сущности вопроса, уточнению и формированию знаний учащихся. Игры можно использовать на разных этапах усвоения знаний: на этапах объяснения нового материала, его закрепления, повторения, контроля. Игра позволяет включить в активную познавательную деятельность большее число учащихся. Она должна в полной мере решать как образовательные задачи урока, так и задачи активизации познавательной деятельности, и быть основной ступенью в развитии познавательных интересов учащихся. Игра помогает учителю донести до учащихся трудный материал в доступной форме.

Практика показывает, что игра на уроке – это занятие серьезное. Методически верно организованная игра, особенно ролевая, требует от ее участников активной познавательной деятельности не только на уровне воспроизведения или преобразования, но и на уровне творческого поиска, способствует сотрудничеству учителя и учащихся в процессе обучения. Однако следует отметить, что учебные игры, конечно, не могут рассматриваться как универсальное средство и должны использоваться только в совокупности с другими приемами и средствами обучения.

Учебные игры в разумном сочетании с другими приемами и средствами обучения помогут интенсифицировать процесс обучения истории, успешнее решать задачи по формированию творческого мышления учащихся, их самостоятельности.

Использование игры на уроках истории показывает, что эта формы работы признается как одно из эффективных средств организации учебной деятельности учащихся. В отличие от традиционного монологического обучения на таких уроках учащиеся получают более прочные знания, углубляют интерес к предмету, развивают воображения и способность отстаивать свое мнение. Отсюда можно сделать вывод о том, что использование игры необходимо при обучении детей разного возраста.

Литература:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., 2004. – 144 с.

2. Бабанский Ю.К. Организация процесса обучения. М., 1977. – 245 с.

3. Баханов К.А. Театрализованные игры на уроках // Преподавание истории в школе. 1996, №4. – 128 с.

- преобразование гуманных отношений между участниками педагогического процесса в творческую самодеятельность, где каждый учит и учится в атмосфере целостного восприятия мира, которая открыта изменениям, которые происходят в образовании.

Второй компонент первой группы педагогических условий формирования РКМ при изучении психолого-педагогических дисциплин - обеспечение познавательной деятельности будущих учителей - предусматривает подготовку студентов к учебно-воспитательной работе, осуществляемой в рамках дидактической системы. Главной задачей привлечение студентов к познавательной деятельности является овладение системой теоретико-методических знаний и практических умений, которые необходимы для организации процесса обучения.

Общая цель подготовки к познавательной деятельности будущих учителей заключается в том, чтобы из разных учебных дисциплин выделить и синтезировать в целостную систему те знания и практические умения, которые необходимы педагогу для моделирования учебного процесса, его реализации, конструктивного анализа и исследования. Реализация познавательной деятельности студентов обеспечивает развитие у них умений в РКМ:

- анализировать педагогические ситуации, результаты обучения и воспитания, закономерности учебного процесса;
- заниматься педагогическим самообразованием;
- использовать на практике достижения педагогической науки и новаторского педагогического опыта;
- проводить педагогические исследования, проявляя к нему творческий подход;
- осуществлять системный анализ конечных результатов учебного процесса, их объективную оценку и поиск актуальных проблем обучения;
- научно обосновывать моделирования учебного процесса;
- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных и педагогических ситуациях;
- видеть и формировать проблему (в личном и профессиональном плане), находить способы ее рационального решения;
- видеть, где и каким образом полученные знания могут быть использованы в окружающей действительности;
- генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- отбирать нужную информацию в большом объёме научных материалов;
- выдвигать гипотезы решения проблем, проводить основательные необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения педагогических задач;
- определять статистические закономерности, осуществлять аргументированные выводы, использовать их для решения новых педагогических проблем.

Глубокое осознание потребности в приобретении студентами профессионально значимых знаний в сочетании с познавательным интересом к овладению ими побуждает их к непрерывному самообразованию и творческой активности в учебной деятельности. Моделирование педагогических ситуаций на основе их критического анализа дает возможность студентам самостоятельно анализировать изученное, осознать последовательность и целесообразность профессиональных действий, использовать педагогическую

теорию для решения учебно-воспитательных задач. Использование дискуссий, психологических и педагогических задач, ролевых ситуаций, психологического, ролевого и коммуникативного тренингов способствует осознанию студентами не только познавательного, но и профессионального значения приобретенных знаний, овладение приемами, которые позволяют построить педагогический процесс на принципах взаимодействия, эффективно применять навыки критического мышления. Поэтому привлечение студентов к процессу моделирования педагогических ситуаций их будущей профессиональной деятельности позволяет осознать способы и пути своего профессионального становления, возможности технологии формирования рационально-критического мышления, которое обеспечивает эффективное решение педагогических проблем. Метод моделирования педагогических ситуаций закрепляет установки, ценности, ориентации будущего учителя, позволяет убедиться в своих профессиональных возможностях и способностях, совершенствовать их.

К следующей группе педагогических условий, способствующих формированию рационально - критического мышления у будущих учителей, относится обеспечение системы теоретических знаний об РКМ в процессе изучении психолого-педагогических дисциплин. Реализация может осуществляться за счет рациональной постановки учебных задач, вопросов, эффективного подбора упражнений в учебно-воспитательном процессе; обеспечения активных методов обучения в процессе изучения психолого--педагогических дисциплин; теоретической подготовки к критическому анализу педагогических теорий, методов, форм и средств обучения.

Рациональная постановка учебных задач предполагает в преподавании психолого-педагогических дисциплин внедрение методов проблемного обучения. Важную роль в этом играют учебные задачи (вопросы, упражнения, задачи).

Решение задач, рациональная постановка вопросов, эффективное решение учебных упражнений требуют от студента проявление способности учитывать мнения других, стремление к аргументации принятого им решения на основе знаний и жизненного опыта, выявление интеллектуальной активности в различных жизненных ситуациях, способность отстаивать свою позицию, умение проникать в сущность проблемы, в глубину информации, толерантно вести себя при решении педагогических учебных задач. Соблюдение этих требований обеспечивает формирование у педагога таких профессиональных качеств, которые характеризуют его как личность, как человека, который может мыслить рационально критически. Чтобы научить студентов принимать рациональные решения в учебной деятельности, необходимо систематически подбирать упражнения, вопросы и задачи, которые обучали бы студентов мыслить критически и совершенствовали и развивали эти умения.

Использование новых информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин предусматривает выполнение учебных задач с использованием компьютерных моделей, интерактивных методов обучения. Такой вид деятельности отражает качественно новую деятельность, которую нельзя осуществить, используя традиционные средства обучения. Именно в такой учебной деятельности формируются те качества личности студента, которые способствуют развитию у него рационально-критического мышления.

б) Развитие игрового действия (кульминация). На этой стадии максимально проявляется азарт играющих, одновременно возрастает интерес и участников и зрителей. Организатору важно следить за выполнением правил и иногда, подбодрить играющего.

5. Заключительный этап игры.

Учителю необходимо почувствовать, когда спадает напряжение, не следует ждать, что игра сама надоест учащимся. Для того чтобы вовремя остановить игру, нужно заранее сказать о приближении ее окончания. Таким образом, у учащихся, появляется время, чтобы психологически подготовиться к окончанию игры.

6. Подведение итогов. (Оценка и поощрение школьников).

Подведение итогов игры включает в себя как дидактический результат (что нового учащиеся узнали, как справились с заданием, чему научились), так и собственно игровой (кто оказался лучшим и что помогло ему достичь победы). Сложный момент объявления результатов соревнования. Чтобы класс не перессорился, учитель должен умело принимать решения. Нездоровый эмоциональный фон в ученическом коллективе после игры, проведенный на уроке, - вина учителя [13, С.54].

Но, несмотря на то, что учитель сам чувствует настроение класса после проведенного мероприятия (удалась игра или нет), всё же он не может полноценно представить картину, так как это коллективное настроение.

Учителю важно понимать каждого ребёнка, чтобы сделать выводы для последующего проведения мероприятий с использованием дидактических игр. Поэтому важно, даже если не хватает времени, провести анализ игровой деятельности – он залог эффективности развития методического мастерства учителя.

Конечно, хорошо бы провести обсуждение или анкетирование о прошедшей игре. Но если времени совсем не остается, можно воспользоваться методикой А.Н. Лутошкина, которая называется «Цветопись». Ее цель – оценка учащимися своего эмоционального состояния в ходе какого-либо мероприятия. Данные об эмоциональном состоянии каждый ученик заносит в клеточку – против своей фамилии в списки (который вывешивается, например, на стенде в классе), цветным карандашом (это учащиеся могут сделать на перемене). Каждый цвет обозначает разное настроение: красный – восторженное, радостное, активное настроение, оранжевый – радостное, светлое, желтый – светлое, зеленый – спокойное, ровное, синий – грустное печальное, фиолетовый – тревожное, тоскливое, черный – состояние крайне неудовлетворительности. Такая цветоматрица поможет учителю «увидеть» настроение коллектива, определить общий и индивидуальный характер эмоционального состояния школьников.

Опыт в организации дидактических игр позволяет нам выделить следующие этапы развития творческой инициативы в игровой деятельности учащихся:

а) инициатива, организация и ведение игры – деятельность учителя, ученики являются участниками игры;

б) учитель выбирает, организует и ведет игру, но ему помогают активные ученики;

в) ученики придумывают или выбирают, а так же помогают организовывать игру учителю;

-условность, понимаемая как признак отражения действительности указывает на не равнозначность образа его объекта [9, С.12].

Таким образом, деятельность чтобы называться игрой должна быть занимательной для играющего. Деятельность в игре - средство, а не цель, а занимательность цель.

Игра имеет два компонента: условный и деятельностный. Именно условный характер превращает деятельность в игру. Если мы будем рассматривать деятельностный аспект безусловного, то у нас получится труд или упражнение.

Игра становится дидактической, если учебный материал лежит в основе содержания игры: обычно образовательный становится содержание условного компонента, развивающий – деятельностного.

В дидактической игре четко усматривается двойственный характер: при объяснении игры для ребят главное сама игра, а для учителя её дидактический результат.

Структура организации игры.

1. Выбор игры.

Учитель должен выбрать игру соответствующую программному содержанию и четко представить себе, какие результаты он хочет получить. От этого часто зависит оформление замысла, игровые действия, содержание и формулировка правил, ход игры.

2. Подготовка игры.

а) Предварительная подготовка учащихся к игре. Задача учителя заключается в том, чтобы все дети понимали, что они должны делать входе подготовительной работе. Предварительная подготовка зачастую несет основную дидактическую нагрузку. Это в основном относится к ролевым играм. Но учителю надо больше доверять детям, не надо полностью организовывать подготовку, пусть они сами проявят самостоятельность.

б) Подготовка непосредственно перед игрой. Этот этап должен быть направлен на создание эмоционального игрового настроения.

3. Введение в игру.

а) Предложение игры детям. Обычно организатору игры достаточно сказать: «А теперь давайте поиграем в: (Название игры)» или «А чтобы вы лучше запомнили этот материал, мы с вами поиграем в игру» или «В связи с этим есть такая игра» Этого достаточно.

б) Объяснение правил игры. Необходимо сформулировать их кратко и конкретно.

4. Выбор участников игры.

Участников учитель может сам выбирать, потому что ученики могут обидеться. Учитель может предложить головоломку. Кто быстрее решить, тот и играет. Или играют те, у кого фамилия на букву «А», те, у кого день рождения в январе или учащиеся с 15-го по 19-ый номер журнале и т. п. для учителя важно включить каждого школьника в активный познавательный процесс. Поэтому целесообразно, чтобы участников было как можно больше.

5.Ход игры

а) Начало игры. Очень важно, чтобы игра набрала обороты. Игры с правилами обычно требуют хорошего темпа. И это «в руках» организатора: кому-то подсказать, кого-то подогнать восклицаниями «Ускоряем темп!», «Долгая пауза!»

Теоретическая подготовка к критическому анализу педагогических теорий, методов, форм и средств обучения студентов как будущих молодых педагогических кадров заключается в приобретении ими необходимых знаний, с помощью которых происходит улучшение и углубление базовых знаний, обеспечивается применение ранее полученных знаний в различных видах педагогической деятельности: в построении гипотезы, анализе, синтезе, наблюдении, прогнозировании, эксперименте, диспуте, дискуссии и др., на практике в конкретных гуманитарных, социально-политических, естественнонаучных областях с учетом субъективного, личностного фактора в процессе критического анализа различных суждений или высказываний.

Процесс формирования способностей к критическому анализу педагогических теорий, методов, форм и средств обучения студентов связан с проявлением у них таких качеств, как самодостаточность, познавательная активность, трудолюбие, умение отстаивать свои убеждения, владения знаниями, умениями и навыками самостоятельной деятельности с использованием средств, методов и содержательных характеристик профессиональной педагогической деятельности. Улучшение умственной активности личности студента положительно сказывается на увеличении функций и условий, регулирующих развитие личности и ее профессионального мастерства, проявляющееся в ценностно-ориентационной, познавательной и коммуникативной деятельности, в самоорганизации, самореализации и самосовершенствовании.

К третьей группе педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования рационально-критического мышления будущих учителей, относятся такие, которые обеспечивают применение методов проблемного обучения при изучении психолого-педагогических дисциплин. В нее входят применения форм и методов обучения и коммуникативных форм в изучении психолого-педагогических дисциплин; использование информационных педагогических технологий; привлечение студентов к инновационной деятельности в процессе их профессиональной подготовки (ИКТ).

Применение методов и форм активного обучения, коммуникативных форм общения при изучении психолого-педагогических дисциплин позволяет развивать у студентов критическое творческое мышление при подготовке к принятию решений как в знакомых, так и в нестандартных ситуациях, создает условия для ухода от догматических шаблонов и формального усвоения учебного материала и, в конечном итоге, способствует повышению эффективности формирования у студентов навыков и умений успешной педагогической деятельности.

По О. Пометун, широкое применение в современной психолого-педагогической практике приобретают такие формы и методы активного обучения, как: деловые игры; метод анализа конкретных педагогических ситуаций; метод ролевых игр; метод инцидента; проблемные методы обучения; познавательная самостоятельная работа студентов; индивидуальные занятия.

Использование современных информационных технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин предусматривает эффективное использование студентами в учебном процессе информационных технологий, которые позволяют им усваивать учебный материал таким образом, чтобы выявить все возможности для развития критического мышления путем активного обучения. Педагог должен осознавать, что занятие должно быть

полезным не только из-за его содержания, но и потому, что учит студентов работать различными методами, пользоваться различными формами, средствами обучения, то есть формирует у них способности к критическому мышлению в педагогическом процессе.

Привлечение студентов в процессе профессиональной подготовки к инновационной деятельности предполагает наличие у них мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владения эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии. Сформированный определенный уровень навыков рационально-критического мышления составляет основу готовности к инновационной педагогической деятельности, которая, в свою очередь, способствует ее к продуктивности, то есть осознание будущим учителем практической, значимости различных инноваций в системе образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне.

К четвертой группе педагогических условий, обеспечивающих формирование творческой активности студентов, входят следующие компоненты: формирование способностей у студентов к критическому анализу педагогических ситуаций; развитие у студентов умений вести самостоятельную познавательную научно-исследовательскую деятельность; формирования творческой активности студентов в решении педагогических задач.

К способности педагога рационально-критически мыслить принадлежит использование в учебном процессе различных типов педагогических задач (образовательных, развивающих и воспитательных), которые направлены на формирование готовности студентов к творчеству в профессиональной деятельности, проведения систематических упражнений, способствующих решению педагогических задач, производящее в будущих учителей умение оперировать теоретическими знаниями на практике, критически анализировать и планировать ход педагогической ситуации, предвидение и оценка результатов в деятельности. Для формирования личности студента как творческого, инициативного специалиста необходимо привлекать его к научно-исследовательской деятельности, которая побуждает к самостоятельности, развития умений применять полученные знания в решении конкретных задач, свободного ориентирования в научной литературе по выбранной специальности, а также воспитывает требовательность к себе, собранность, целеустремленность. Научно-исследовательская деятельность совершенствует не только профессиональный уровень, но и формирует специфические навыки и привычки поведения, соответствующий состав рационально-критического мышления и профессионального общения. Успешное овладение навыками исследования и творческой работы бакалавров, специалистов и магистрами помогает им успешно участвовать в профессиональной деятельности, переводить научные знания в плоскость практического использования. Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет углубить профессиональное направление образования, воспитать специалиста с высоким творческим потенциалом и влиять на формирование социально-профессиональной зрелости будущих специалистов.

При создании условий для формирования творческой активности учителя у него постепенно проявляются и закрепляются такие устойчивые интеллектуальные качества творческой личности: способность к видению

-уроки изучения нового материала;
-уроки применения знаний, умений и навыков;
-комбинированные уроки;
-уроки повторения нового материала;
-интегрированные уроки;
-уроки контроля полученных ранние знаний.

Оценка результативности и качества является трудной задачей, так как она выражается в скрытых от внешнего наблюдателя новообразования личности учащихся.

Результативность урока должна достигаться целесообразным и экономным временным промежутком урока, применяя разнообразие методов и средств обучения. Огромную роль в этом процессе играет личностные качества учителя, главными из которых является любовь к делу и ученикам.

Особое значение в оптимизации образовательного процесса играет планирование учителем образовательных, развивающих и воспитательных задач урока, а также познавательной деятельности учащихся на уроке с различным уровнем успеваемости, с учетом индивидуальных интересов и особенностей ребят.

Требования к уроку истории по Студеникину М.Т.:

1. Основное содержание урока должно быть усвоено на самом уроке.
2. Полноценность исторического содержания урока (научность, увлекательность, целесообразность).
3. Полноценность педагогического замысла (правильное определение целей и задач урока, оптимальное определение нагрузки учащихся постановка мотивации учения).
4. Активизация деятельности уже на всех этапах урока (активная роль учителя, больше самостоятельности).
5. Правильный выбор типа, вида, модели урока, его структуры, методов
6. Результативность урока [25, С.139].

Традиционный, нетрадиционный и классический уроки являются конкретным воплощением и выражением методической концепции. И одновременно урок является показателем производительности труда учащихся и учителя.

Нетрадиционные уроки весьма разнообразны. Выбор формы зависит от многих обстоятельств: возрастных особенностей учеников, их уровня подготовки, психологических особенностей, контакта учеников и учителя.

В этой работе мы рассмотрим такую форму нетрадиционного урока как игра.

Для того чтобы рассматривать дидактическую игру на уроке истории, необходимо понять, что же такое игра вообще и что такое дидактическая игра. Дидактическая игра – это занимательная для субъекта учебная деятельность в условных ситуациях. Опять-таки дидактической игрой принято называть условную занимательную для субъекта деятельность, направленную на формирование знаний, умений и навыков.

Понимание сущности дидактических игр позволяет выделить значимые её компоненты:

-деятельность, понимается как важная форма жизни человека, в этой деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, волевые качества личности, её характер;

условий (учебное заведение, состава и уровня подготовки учащихся, наличие средств обучения и результатов образования в воспитании и развитии школьников без превышения отводимых учебным планом и школьным порядком времени на классную и домашнюю работу учащихся и учителей) [2, С.391].

Существуют множество определений понятия «урок». Современный урок это ограниченный во времени период каждодневной жизни ученика и учителя, который наполнен напряженным трудом и творческими поисками, радостью успеха и рутинной работой.

На уроке решаются задачи воспитания обучения и развития учащихся образовательного учреждения. Каждый урок имеет четко поставленную цель, достижения которой требует решения поставленных задач урока.

Формулировка цели и задачи должна лаконично и точно определять все виды деятельности на уроке учителя и учащихся на каждом прописанном этапе урока. Хороший урок должен быть четко спланирован. Качество проводимого урока зависит от хорошей организации учащихся, их мобилизации на овладение материалом урока. Это достигается посредством доведения цели урока до сознания учащихся.

Ребят необходимо научить самостоятельно находить нужную информацию в учебнике, учебных пособиях, литературе; также самостоятельно перерабатывать новую информацию с записью конспекта и вычерчиванием схем и таблиц; использовать полученные знания и проводить их систематизацию [16, С.69].

Уроки должны убеждать учащихся в ограниченности информации, которую даёт учитель, и давать пищу для самостоятельной и постоянной работы.

Каждая проводимое занятие должно быть воспитывающим. Так как урок ограничен временными рамками, время должно экономно использоваться. Это достигается подготовкой учителя и учащихся, наличием психологической готовности детей и их дисциплиной.

Хорошая концовка - одно из требований к хорошему уроку.

Урок - целостное, логически законченная часть образовательного пространства, ограниченная определенными временными рамками , в которой представлены и определены все основные элементы учебно-воспитательного процесса: средства, методы и содержания.

От умения учителя определить каждый из вышеназванных компонентов и их рациональное использование зависит результат урока.

Поэтому как отмечает Зайцева Т.П., урок представляет собой сложнейший психолого-педагогический процесс. Произведение творчества учителя, к которому предъявляются различные требования [11, С.139].

Как нам известно, система уроков по предмету имеет циклический характер, обладает периодичностью в дидактическом смысле. Цикл имеет следующие дидактические части:

-изучение нового материала;
-закрепление нового материала;
-повторение ранее изученного;
-контроль знаний;
-применение знаний;
-формирование практических знаний, умений и навыков.

В связи с этим тематика уроков содержит различные их виды:

проблемы, оригинальность и диалектичность мышления, гибкость мышления, критичность мышления, способность к оценке действий и критического восприятия реальности, творческого решения проблем, устранения противоречий, аргументированность выводов. Развитие таких качеств добавляет будущим учителям уверенности и самостоятельности в профессиональной деятельности.

Выводы. Реализация созданной системы педагогических условий должна обеспечить формирование рационально-критического мышления у будущих учителей, которое заключается в рациональной постановке целей, выявлении и структурировании проблем, выдвижении гипотез, приведении аргументов, в их обосновании, прогнозировании последствий, принятии или отвержении альтернативных взглядов. В процессе формирования РКМ будущих учителей целесообразно применить базовые знания и умения для оценки сложных и неординарных педагогических ситуаций и проблем, использование инновационных технологий и стратегий обучения, увеличивает вероятность получения желаемого конечного результата. Это обеспечивает формирование у студентов умений и навыков рефлексии в отношении собственной деятельности, умений оперировать понятиями, суждениями, умозаключениями, развивает способности к аналитической деятельности и оценки деятельности других людей. Система педагогических условий имеет вид иерархии, отражает содержание готовности к рационально-критическому мышлению как сложного личностного образования, критерии готовности, содержание и структуру педагогических условий, направления построения нужной модели формирования РКМ. Теоретически обосновано, что обеспечение реализации предлагаемой системы педагогических условий согласно определенной модели обучения повысит уровень профессиональной подготовки будущих учителей.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Книга 2. Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. - 318с.

2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приёмы // Директор школы. 2005, №4

3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности, - М.: ЦГЛ, 2005-С. 5-13.

4. Кушнир В. Особенности научных взглядов на развитие личности учителя // Социальная психология. 2009 - №2 (34). - С. 13-31.

5. Липман М. Значение философии для демократии обсуждения // Начальная школа. - 2001. -№ 4 (855). - С. 61-64.

6.Посталюк Н. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. - Казань: Издательство Казанского университета, 1989. - 202с.

7. Ю.Тягло А., Всропай Т. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. - Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. - 285 с.

8. П.Халперн Д. Психология критического мышления. Мышление: введение, 2000 http://academy.odoportal.rU/documents/academ/bibl/education/supporting/2.lhtml

9. Шейко В., Кушнаренко Н. Организация и методика научно-исследовательской деятельности: Учебник. -2-е изд., И доп. - М .: Знание - Пресс, 2002. - 295 с.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель Малько Нина Витальевна
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья является попыткой обосновать возможность развития критического мышления дошкольного и младшего школьного возраста. Вопрос о том, чему и как учить ребёнка, совсем не новый. Но в наше время он звучит, пожалуй, особенно остро. Это связанно с тем, что впервые за всю историю человеческого общества скорость происходящих в нём изменений превышает возможности изменения самого человека. Информационные нагрузки, с которыми приходится иметь дело современному человеку, в том числе и ребёнку, не оставляет надежды на то, что старые, проверенные временем задачи и методы обучения обучающихся по - прежнему смогут обеспечить подготовку к жизни подрастающего поколения. С этой точки зрения появление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) представляется закономерным, так же, как и новой задачи системы образования, связанной с формированием универсальных учебных действий, «обеспечивающих обучающимся умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию». Об этом свидетельствуют как имеющиеся научные данные, так и практический опыт педагогов.

Ключевые слова: критическое мышление, стратегия, искренность мышления, самостоятельность, проницательность, социальность, технологичность.

Annotation. This article is an attempt to justify the possibility of development of critical thinking of preschool and early school age.

Keywords: critical thinking, strategy , sincerity of thought , independence , insight , sociality, manufacturability.

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования учащийся должен самостоятельно на высоком уровне усваивать новые знания, самостоятельно организовывать этот процесс. Интерес к технологии развития критического мышления как образовательной инновации появился в Крыму более пятнадцати лет назад. В теоретической научной мысли на проблему формирования критического мышления оказали большое влияние выводы Л. Выготского о зоне ближайшего развития и идеи развивающего обучения Д.Эльконина, В.Давыдова, Л.Занкова. О развитии познавательной деятельности, умение возразить педагогу, аргументировать, отстоять свои мысли узнаем из трудов Ш. Амонашвили, С.Лысенковой В.Шаталова, В.Караковского. Отдельные аспекты формирования критического мышления обучающихся находим в работах С. Векслера, А. Байрамова, А. Липкиной, Л. Рыбак, В. Синельникова, О. Белкиной и других исследователей.

Keywords: didactic game, in-game activities, the structure of the game, the game is on the lessons of history, the development of personality.

Введение. Игра, как эффективное средство развития личности ребенка, широко используется в общеобразовательных учреждениях, но пока игры не могут занять подобающего места в образовательном процессе. Здесь дают о себе знать пережитки ошибочного взгляда на игру, как на забаву маленьких детей. Педагоги должны быть изначально вооружены практическими и теоретическими знаниями, умениями и навыками для организации игровой деятельности школьников.

Педагоги и психологи давно обратили внимание на огромное значение игры для всестороннего развития детей. По их мнению, в игре ребенок с большим интересом и охотой выполняет то, что вне ее ему кажется очень трудным. Игра, как деятельность ребенка, развивается по своим законам, но также она, несомненно, сильно вторгается в область дидактики [4, С.23].

Целью данной работы является: показать игру как средство развития учащихся на уроках истории.

Задачи исследования:

проанализировать, как учебная игра будет способствовать развитию личности учащихся на уроках истории;

- изучить педагогические особенности организации дидактических игр на уроках истории.

Изложение основного материала статьи. Историческое образование - один из сложных и противоречивых элементов федеральной образовательной системы. Перед учителем он ставит важные цели и задачи, решение которых будет способствовать обучению и воспитанию.

Общей целью исторического образования является приобщение ребят к национальным, культурным и мировым традициям, развитее личности происходит по средствам знания прошлого и умения ориентироваться в достижениях мировой культуры. Из цели исторического образования вытекают задачи:

-создать условия для овладения определённой системы исторических знаний, умение ориентироваться в исторических сведениях, давать оценку историческим событиям.

-на основе развития эмоциональной сферы личности пробудить интерес учащихся к истории и культуре народов мира.

-развить личность учащихся овладевая историческими знаниями.

Реализация поставленных нами целей и задач исторического образования происходит в основном во время так называемой традиционной формы организации учебно-воспитательного процесса - на уроке. Эффективность достижения целей и задач завис от эффективного использования на уроке того или иного метода или приема.

В данной работе мы рассматриваем познавательную игру, которая повышает творческую активность и самостоятельность учеников, приводит их к познанию нового.

По словам Бабанского Ю.К., повышение эффективности урока требует, прежде всего, продуманного и умелого использования учителем идей оптимизации учебно-воспитательного процесса. При этом обучение называют оптимальным, когда обеспечивается достижение максимально возможных

7. Şeyh-Zade N., Yunusov U. Yañьyol. 1-nci derece mekteplerde elifbeden soñ oqutulmaq. – Simferopol: Qrьm YAÑЬ ELİFBE merkeziy komiteti neşri:Qrьmdevneşr, 1930. – 121s.

8. Українська мова і національні меншини. Збірник доповідей науково-практичної конференції. – Миколаїв: Атол, 2008. – 192 с.

9. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.

10. Фазыл Р. «Оджаларнынъ дикъкъатына» («К вниманию учителей») // Ленин Байрагъы. - № 19(1415), 13 февраля, 1969 г. – С. 4.

11. Гъайретли А. Янъы окъув йыллына – янъы дерслик// Ленин Байрагъы- № 103 (1499) – С. 3.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель общественно-гуманитарных дисциплин
Скорик Ксения Геннадиевна
Областное государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Белгородский педагогический колледж» (г. Белгород)

УЧЕБНАЯ ИГРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Аннотация: Игра – это естественная для ребенка форма обучения. Она часть его жизненного опыта. Передавая знания посредством игры, педагог учитывает не только будущие интересы учащегося, но и старается удовлетворить сегодняшние. Учитель, использующий игру, организовывает учебную деятельность, исходя не только из своих (взрослых) интересов, но и учитывая естественные потребности ребенка. В процессе игры между ребенком и взрослым осуществляется жизненный баланс.

На сегодняшний день известно небольшое количество дидактических игр по истории. Многие из описанных в педагогической литературе игр неизвестны большинству учителей, а те, что известны на практике оказываются малоинтересными для учащихся и чересчур трудными в исполнении. Поэтому, чтобы рассмотреть дидактическую игру на уроке истории, необходимо понять, что же такое дидактическая игра.

Ключевые слова: дидактическая игра, деятельность в игре, структура игры, игра на уроках истории, развитие личности.

Annotation: Game - it is a natural form of learning for the child. It is part of his life experiences. Transmitting knowledge through the game, the teacher takes into account not only the interests of the student's future, but also tries to satisfy today. Teachers who use the game, organizes training activities, based not only on their (adult) interests, but also taking into account the physical needs of the child. During the game between the child and adult life balance is carried out.

Currently, there is a small amount of didactic games in history. Many of the described in the pedagogical literature games unknown to most teachers, and those that are known in practice are of little interest to students and too difficult to implement. Therefore, to consider didactic game in history class, you must understand what didactic game is.

Кроме всеобщего одобрения идеи развития критического мышления у детей встречаются и в исследованиях (С.Рубинштейн, Ж.Пиаже, В.Штерн), которые ставят под сомнения возможность критического мышления именно у детей у дошкольного и младшего школьного возрастов. По их мнению, для большинства детей данной возрастной группы характерны подражания, низкий самоконтроль, эмоциональность, образность мышления и тому подобное. Поэтому развитие критического мышления для данных детей этими учёными считался преждевременным. Однако непосредственных педагогических исследований, направленных на решение проблемы развития критического мышления именно у учащихся начальных классов, относительно немного. Исследования же основ зарождения критического мышления у детей более юного возраста отсутствуют вообще.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является попытка обосновать возможность развития критического мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Конечно, мы не можем говорить о наличии развития критического мышления в детском возрасте, однако анализ структуры критического мышления человека может предоставить информацию об отдельных компонентах данного вида мыслительной деятельности человека, которые могут быть простимулированы сначала в дошкольном, а затем в младшем школьном возрасте. Именно такая пропедевтическая работа, направленная на развитие предпосылок критического мышления, в дальнейшем может ускорить и оптимизировать работу по его формированию и развитию, в более взрослом возрасте.

Изложение основного материала статьи. К сожалению, исследователи критического мышления (А. Белкина, Д. Клустер, М. Липман, Е. Полат, Л. Терлецкая) на сегодня еще не пришли к единому мнению относительно его компонентной структуры. Каждый исследователь выделяет те элементы, которые, по его мнению, являются наиболее влиятельными. Анализ освещенных позиций по компонентной структуре критического мышления позволил выделить основные признаки критического мышления человека, которые отмечают в тех или иных комбинациях большинство исследователей.

Отследим очередность развития указанных признаков мышления в процессе роста ребенка. Анализ возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста доказывает, что качества, которые обеспечивают *социальность* мышления взрослого человека, начинают формироваться у детей очень рано. Так, уже дошкольники начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, которые дают себе и другим людям, определенными этическими нормами. Сначала дети следуют усваиваемым нормам и правилам межличностного поведения путем подражания (младший дошкольный возраст), затем начинают глубже осознавать суть самих правил и норм (старший дошкольный возраст). Этические нормы поведения становятся привычными, приобретают устойчивость, теряют ситуативный характер. Примерно в возрасте 5-6 лет у детей формируются более-менее нравственные устойчивые моральные представления. Возникает моральная саморегуляция.

У ребёнка в дошкольном возрасте формируются ещё и качества, связанные с отношением к людям. Это, прежде всего, внимание к человеку, к его заботам, бедам, переживаниям, успехам и неудачам, сочувствие и заботливость по отношению к людям. Первые эмпатийности появляются у

многих детей ещё в дошкольном возрасте. Способность ребёнка к сопереживанию проявляется во время восприятия сказок, рисунков, мультфильмов или кукольных спектаклей. Хотя у детей дошкольного возраста сформировались начальные навыки этического самосознания и нравственной саморегуляции поведения, и из-за чрезмерной конформности внешние проявления соответствующих личностных качеств недостаточно устойчивы. Дети дошкольного и младшего школьного возраста, как правило, проявляют послушание, готовность следовать указаниям взрослых. В них ярко проявляется подражательность - важный источник успехов в начальном обучении. Однако одновременно на пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей - «внутренняя позиция». Эта позиция является осознанным отношением ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам - такое отношение, которое он определенно может выразить делами и словами. Именно это может стать причиной формирования самостоятельности мышления ребенка. Весомым для становления самостоятельности мышления ребенка является то, что в период жизни от 5 до 12 лет представления о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму. От твердого, непоколебимого и весьма однозначного понимания добра и зла, разделяющее все существующее, только на две категории - хорошее и плохое, к убеждениям, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть этически-оправданное и осуждаемое. Дошкольник-реалист (3-4 года) мыслит категориями авторитета и считает, что законы нравственности установлены властью и незыблемы, что они абсолютны и не имеют исключений, которые нельзя менять. Более старшие по возрасту дети, поднявшиеся в своем развитии до уровня нравственного релятивизма, считают, что иногда можно пренебречь мнением взрослого и поступить в соответствии с другими нормами морали. Такие возрастные особенности дают возможность воспитателю уделять внимание становлению нон-конформности детского мышления, поощрять его развитие. Именно в этот период есть смысл закреплять у ребенка умение видеть одновременно противоположные по эмоциональной оценке качества в одной вещи. Такие упражнения будут не только стимулировать критическое отношение ребенка к окружающему, но и помогут научиться искать мотивы поступков и действий.

Давыдов отмечает, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста слабо развита способность представлять себе точку зрения другого человека. В общении с учителем эта способность формируется недостаточно активно, поскольку его взгляд на вещи ребенок воспринимает беспрекословно. Общение со сверстниками может привести к открытому или скрытому конфликту позиций детей. Однако благодаря этому они обнаруживают сам факт существования другой точки зрения на одно и то же явление. Распределение между учениками разных позиций при выполнении учебных задач создает необходимость сопоставлять свои представления с представлениями ровесников. А обмен позициями в ходе учебной работы формирует умение рассматривать свои действия как бы со стороны, глазами другого человека, благодаря чему происходит коррекция точки зрения, которая сложилась у ребёнка, то есть о не нивелируется, а уточняется и обогащается. Поэтому посредством использование ролевых игр дети способны научиться самостоятельно, без участия взрослого, поддерживать ролевые

При новых условиях подготовка и издание учебников для начальной школы по крымскотатарскому языку и чтению является наиболее актуальной проблемой. Министерство образования и науки Республики Крым дало разрешение использовать в начальной школе с крымскотатарским языком обучения учебники по крымскотатарскому языку и чтению, изданные в Украине.

В 2014 году на основе договора между Научно-исследовательским центром Крымского инженерно-педагогического университета и объединением «Татармульфильм»(Татарстан, Казань) были подготовлены учебники «Къырымтатар тили» (Крымскотатарский язык) для 1-4 классов (авторы: М.С. Саттарова, С.С. Саттарова, Г.Ш. Аджимамбетова, З.С.Мамутова, М. Шакурова, Р.З.Хайдарова). Учебники основываются на концепцию коммуникативной технологии Е.И. Пассова. Учебники подготовлены, но к сожалению не изданы.

Выводы: В данной статье был выполнен анализ учебников (перечень, содержание) хранящихся в фондах библиотеки И.Гаспринского и на основе «Библиографического указателя печатных книг, статей и произведений на крымскотатарском языке (1618-1944г.г.», составленного Исмаил Асаногълу Керимом. Анализируя обеспеченность начальной школы учебниками по крымскотатарскому языку и чтению пришли к следующим выводам: до войны начальная школа полностью была обеспечена учебниками и учебными программами по крымскотатарскому языку и чтению. В местах высылки были изданы для начальной школы только 2 учебника по родному языку. После возвращения на Родину – Крым, начальная школа была обеспечена учебниками по крымскотатарскому языку и чтению, но эти учебники не были дифференцированы по типам школ. Они использовались в начальной школе и с крымскотатарским языком обучения, и с русским языком обучения. По российским стандартам ещё не изданы учебники для начальной школы по крымскотатарскому языку и чтению.

Великий педагог К. Ушинский о значении родного языка сказал так: «Центральное место в формировании человека должен занимать родной язык как язык обучения и как источник знаний, как сокровищница народа, как лучший, никогда не увядающий и вечно распукающийся цвет всей духовной жизни».

Литература:

1. Крымская АССР (1921-1945).Вопросы – ответы; Выпуск 3./Сос. Ю.И.Горбунов. Симферополь: Таврия, 1990. – 320с.
2. Керим Исмаил Асан-огълу. Библиографик сечмелер. – Акъмесджит: Къырым Девлет окъув-педагогик нешрияты, 1994. – 57 с.
3. Tatar başlanğьç mektepleri icun tatar tili ve edebiyat programmalarь. Qrьm ASSR MAARİF HALQ KOMİSARLЬĞЬ, - Simferopol: Qrьmdevneşr, 1935. – 28s.
4. Şeyh-Zade N., Yunusov Y. İlki adьm elifbesini oqutuvça mahsus usuliy yol kösterçic. Simferopol:Qrьmdevneşr, 1930. – 72s.
5. Apazzova Z. Tatar tili dersligi. Grammatika ve imlâ. Qısım 1.Birinci ve ekinci sınıflarğa mahsus. – Simferopol: Qrьmdevneşr, 1934. – 50 s.
6. Acıasanova A., Appazova Z. Grammatika: iş kitabı: 4-nci gruppalarğa mahsus / Red. E.Qurtmulayev. – Simferopol:Qırımdevneşr, 1932. – 73s.

образования и науки АРК проводилась работа научно-методического совета (НМС) по подготовке и изданию учебников, учебной литературы и словарей на крымскотатарском языке. Подготовка учебников велась по двум направлениям: 1) авторские учебники; 2) переводные учебники.

В начальных классах занятия велись по учебнику «Элифбе» (Букварь), автор-составитель С.И Харахады, «Ана тили» («Родной язык») для 1-2-3х классов, авторы-составители: Саттарова М.С, Саттарова С.С.; «Фиданчыкъ» («Росточек») учебник для чтения для 1-2-3-х классов, авторы Саттарова С.С, Саттарова М.С.; «Окъув китабы» («Книга для чтения» для 4-го класса) авторы-составители Алиева Л.А., Муртазаева Г.Э., Абсемиева Л.С., Фетиева Э.О. Однако эти учебники использовались в учебном процессе и в школах с крымскотатарским языком обучения, и в школах, где крымскотатарский язык изучался как предмет, так как не было дифференцирование программ и учебников по типам школ.

В учебниках по родному языку («Ана тили» для учащихся 1-2-3 классов) содержание строится из материалов, разделённых на параграфы, а также содержит задания, практические вопросы. Содержание заданий предполагает последовательное познание учениками грамматики крымскотатарского языка. Учебный материал соответствует возрастным особенностям учащихся. Теоретический материал закрепляется различными видами практических заданий, в которых широко использованы жанры устного народного творчества: пословицы, поговорки, загадки, отрывки из сказок, произведений крымскотатарских писателей.

Учебники для чтения для 1-2-3 классов также соответствуют требованиям, предъявляемым к работам подобного вида. Материалы учебников систематизированы по тематическому принципу. Материал подобран с учётом возрастных особенностей учащихся. В содержание учебников включены произведения устного народного творчества, рассказы и стихи крымскотатарских поэтов и писателей, переводы произведений других писателей. Подобранные тексты интересны, познавательны, воспитывают у учащихся любовь к Родине, к родному краю и природе, труду, уважение к взрослым, семье.

В 2000 г. издаётся программа по родному языку для начальной школы «Башлангъыч сыныф ичюн ана тили боюнджа программа» (составители А.Р.Бекирова, А.В.Велиуллаева, С.И.Харахады, А.М.Яяева). В 2007 году – программы по крымскотатарскому языку и чтению для 4-летней начальной школы «Дёрт йыллыкъ башлангъыч мектеп ичюн къырымтатар тили ве окъув программалары» (составители: А.В.Велиуллаева, Л.А.Алимова, Л.А.Тохтарова).

Обеспечение учебниками и учебно-методической литературой на крымскотатарском языке требует совершенствования: это дифференцирование программ и учебников по типам школ: учебники по крымскотатарскому языку и чтению для школ с русским языком обучения и для школ с крымскотатарским языком обучения; усовершенствование программ, учебников с учётом структуры обучения; разработка различных методических пособий для учителей, учащихся: тесты, поурочные планы-конспекты, сборники дидактических материалов.

С 2012 года при Крымском инженерно-педагогическом университете создана лаборатория по подготовке учебников и методических пособий.

взаимоотношения контроля в совместных действиях по данному сюжету, а также устанавливать эти отношения в свободных игровых ситуациях. Такое своеобразное упражнение в воспроизведении социальных отношений способствует зарождению у детей старшего дошкольного возраста проницательности мышления. Формированию проницательности способствует и то, что в дошкольном возрасте появляется определенное отношение к себе и своим возможностям. Если до 3-4 лет дети еще не вполне способны оценить итог своей деятельности как успех или неудачу, а пятилетние дети, как правило, свои возможности переоценивают, то самооценка старших дошкольников становится достаточно устойчивой. Они правильно понимают свои положительные и отрицательные поступки, учитывая отношение к ним со стороны взрослых. По данным Д. Эльконина, уже в 7 лет у детей формируется способность к критической и в целом адекватной самооценки в обучении. Самооценка же за индивидуально психологическими характеристиками отстает от нее в плане критичности и адекватности, однако до 7 лет большинство детей, в которых целенаправленно формировали это качество, уже проявляют способность хотя бы в ситуативной внешней самооценки. Даже у детей 6 лет при создании благоприятных условий обучения и воспитания начинает формироваться правильная самооценка, которая касается их качеств, достижений, возможностей. Ее целенаправленное формирование - одна из важнейших задач воспитания критического мышления в этом возрасте.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен научиться правильно оценивать других людей. В этот период, оценивая сверстников, ребенок повторяет мысль взрослых. Самостоятельная оценка окружающих зависит от их отношения к ним. Однако дети постепенно овладевают навыками сравнения людей между собой, которое начинается со сравнения между собой неодушевленные по внешним признакам. А в начальной школе, по результатам исследовании Д.Эльконина, ученикам уже доступны сложные виды сравнения учебногоматериала, которые усваиваются. Даже первоклассники способны замечать сходства в явлениях, которые с внешней стороны значительно отличаются друг от друга, и в то же время находить различия там, где ярко доминирует сходство. А сформировано умение сравнивать является одной из важных элементов пропедевтики критического мышления.

Искренность мышления, которая проявляется в активной жизненной позиции, открытости новому и иному, отсутствия страха оказаться неправым, присущая ребенку с раннего возраста. Однако, чем раньше ребенок чувствует на себе силу воспитательного воздействия, тем быстрее указанное качество исчезает. Искренность мышления ребенка обычно связана с другой особенностью мышления младших школьников - эмоциональностью, которая заключается в том, что дети переживают все, над чем они задумываются. Развивая и поддерживая эту черту, педагог может направить ее на переживания ребенком истинности или ошибочности тех пли иных положений. Поэтому поддержка и развитие упомянутых выше черт младших школьников является одним из основных факторов формирования такой особенности критического мышления личности как искренность. Младший школьник мыслит иногда очень категорично. Суждения детей, как правило, выражаются в категорической положительной или отрицательной форме и не всегда

бывают доказательными и критическими. Хотя категоричность свидетельствует о низкой критичности мышления ребенка, однако воспитатель на данном этапе, авторитарно отрицая ребенку, может повредить проявления его активной позиции в будущем. Поэтому те суждения, которые предоставляются ребенком, лучше обсуждать и совместно доходить до того, что такая характеристика является преждевременной и слишком категоричной. Залогом эффективного приобретения технологичности мышления детьми является естественное развитие их мышления. Так, мышления детей дошкольного возраста развивается от наглядно-действенного к образному. Далее на основе образного мышления начинает развиваться образ схематический. Образно-схематическое мышление дает возможность устанавливать в дальнейшем логические связи и соотношения между предметами и их свойствами.

Конкретность мышления детей означает заметное преимущество первой сигнальной системы над второй, а отсюда и трудности в общении, в абстрагировании от конкретных предметов, явлений и ситуаций. Конкретная образность мышления еще долго сохраняется у младших школьников, особенно это заметно, когда школьники сталкиваются с новым для них, необычным содержанием, когда они еще не могут выделить основную мысль среди второстепенных деталей и мелочей. Но именно опора на факты позволяет формировать у детей умение использовать их в качестве аргументов для доказательства своих мыслей. В 6 лет у большинства детей начинается развитие логического мышления, которое позволяет; строить умозаключения, делать правильные выводы из предложенных данных. Развитие, логического мышления происходит на основе образного. Если образное мышление развито плохо, то и логическое оказывается неполноценным.

Невозможно размышлять над проблемой, задачей, критически ее оценивать без наличия - необходимого количества знаний, представлений, понятий. В процессе школьного обучения в ребенка не только расширяется круг представлений и понятий, но и сами понятия и представления становятся, полнее, расширяется их содержание и объем. Так, Н. Левитов отмечает, что путь формирования понятий идет через обобщение уже приобретенных представлений, выделения в предмете существенных признаков и соотношение образованного понятия с другими понятиями. Развитие мышления ребенка в связи с формированием понятий очень заметен при сравнении детей разных классов начальной школы, непосредственно связано с учебной деятельностью в этом возрасте.

Для успешного формирования критического мышления важны наличие и развитие у учащихся проблемных суждений, когда школьник не только задает вопросы, выясняя причины того или иного результата, но и умеет находить на них ответы. Проблемные суждения наблюдаются уже у второклассников, которые не ограничиваются одним категорическим утверждением, а допускают различные предположения. Однако, выражая их, младшие школьники не в состоянии доказать какое из них более рациональное. Они еще, как правило, не умеют обосновать свои суждения, а обычно ссылаются на известные им аналогичные примеры из собственного опыта. Опираясь на собственный опыт детей, можно подводить их к пониманию противоречий, и их обнаружения. Обосновано доказывать то или иное положение более или менее уверенно и правильно могут уже школьники третьих классов.

В годы депортации была издана Программа по крымскотатарскому языку (1968) и издано лишь два учебника для начальной школы.

В конце 1968 года в Ташкентском издательстве «Окъутувчи» была издана программа по крымскотатарскому языку «Мектеп программалары» («Школьные программы») для 3-4 классов. Программа была подготовлена для школ, где изучался крымскотатарский язык из расчёта изучения родного языка два раза в неделю т.е. по 70 часов в год. На два года планировалось 140 часов. Анализ показал, что эту программу использовали и в старших классах. Содержание программы включала 2 части: Чтение и развитие речи (Окъув ве тильни инкишаф эттирюв); Грамматика, правописание и развитие письменной речи (грамматика, имля ве язув тилини инкишаф эттирюв) [10].

В 1969 году тиражом 5000 был издан первый учебник в депортации «Ана тили» («Родной язык») для 3-го класса. Авторы учебника кандидат филологических наук Мемет Умеров, писатель Юсуф Болат.

В августе 1969 года был издан учебник «Ана тили» («Родной язык») для 4-го класса (М. Муждабаев, Ю. Болат) в продолжение изданного учебника «Ана тили» для 3-го класса [11].

Гессен отмечал, что «Образование тогда только подлинно национально, когда - оно хорошее образование, когда оно удовлетворяет требованиям научности, художественности и нравственности». «В родном языке закодирована генетическая программа тысячелетия. Личность не в состоянии реализовать себя в полной мере в условиях игнорирования материнского языка: генетический год наглухо закрыт, генетическая программа закодирована», - отмечает Н.Волков. [8, с. 71].

Реализовывая своё право на обучение на родном языке, в Крыму, благодаря инициативе общественных организаций, интеллигенции были организованы группы, классы в различных звеньях, учебные и воспитательные функции которых значительно расширялись благодаря использованию родного языка. Ключевыми элементами общеобразовательного процесса, как известно, являются образовательная (учебная) программа и учебник. Они служат средствами реализации образовательных стандартов на практике. Образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы и используемых учебников. [9, с. 257].

В 90-е годы 20-го столетия при финансовой поддержке Международного Фонда «Возрождение», были изданы ряд учебников и пособий на крымскотатарском языке для начальной школы. Среди них учебник по родному языку для 2-го класса «Ана тили» («Родной язык»), авторами которого являются Сеттарова М.С, Сеттарова С.С, однако, тираж их составлял всего тысячу экземпляров. Министерством образования и науки АРКрым принимались меры по обеспечению сети школ и классов с крымскотатарским языком обучения необходимыми программами, учебниками, учебно-методическими пособиями и словарями.

Программы и учебники по родному языку и литературе составлялись в соответствии с государственными стандартами. Они служили введению детей в мир родного (материнского) языка, умению свободно пользоваться лексическим богатством, формированию культуры речи.

Преподавание крымскотатарского языка и литературы осуществлялось в школах 1 ступени по программе «Крымскотатарский язык и чтение для 4-летней начальной школы» (составитель Алиева Л. А.). При Министерстве

В1920-годы для начальной школы на арабской графике были изданы учебники по родному языку и чтению таких авторов, как А.Одабаш, У. Аджы-Асан «Окъув китабы», («Книга для чтения», для 3 классов татарских школ первой ступени, 1924); Ш.Бекторе «Татар элифбеси» («Татарский букварь» для школ 1 ступени, 1925); Я.Н. Байбуртлы «Элифбе» («Букварь», 1926г.).

В1936 г. на территории Крымской АССР насчитывалось следующее количество национальных школ: 386 крымскотатарских, 119 немецких, 53 еврейские, 21 греческая, 16 армянских, 12 болгарских. В школах с русским языком обучения учились не только русские дети, но и школьники других национальностей. Следует добавить, что на крымскотатарском языке велось обучение и в некоторых школах Донецкой области, где с конца XIII в. проживали высланные из Крыма греко-татары (урумы).[1, с. 165]

В 1930-годы для начальной школы авторами учебников А.Аджыасановой, З. Аппазовой, О.Куркчи, Э.А.Къуртмоллаевым, Э. Дерменджи, У. Ипчи, У.О.Куркчи, З.Джавтобели, Н.Шейх-Заде, У.Юнусовым и др. были изданы ряд учебников, программ и методических пособий для начальной школы. Перечислим некоторые из них:

- Tatar başlanğьç mektepleri icun tatar tili ve edebiyat programmalarь. (Программы по татарскому языку и литературе для татарских начальных школ)[3];

- Şeyh-Zade N., Yunusov U. - İlki adьm elifbesini oqutuvça mahsus usuliy yol kösterçic. (Методическая записка к букварю для школ 1ступени) [4];

-Apazzova Z. Tatar tili dersligi. Grammatika ve imlâ. Qısım 1.Birinci ve ekinci sınıflarğa mahsus. (Учебник татарского языка. Грамматика и правописание. Часть 1. Специально для 1 и 2 классов) [5];

- Acıasanova A., Appazova Z. Grammatika: iş kitabı: 4-nci gruppalarğa mahsus. (Грамматика для 4 групп татарской школы) [6];

- Şeyh-Zade N., Yunusov U. Yañьyol. 1-nci derece mekteplerde elifbeden soñ oqutulmaq.(Книга после букваря «Новый путь») [7].

В Крыму в довоенный период функционировал Научно-исследовательский институт крымскотатарского языка и литературы, а также университет, преобразованный в педагогический институт, где велась подготовка кадров для школ с крымскотатарским языком обучения. В 1939 году, уже на кириллице, для начальной школы по крымскотатарскому языку была издана программа: Башлангъыч мектеп ичюн программа: Татар тили. (Программа для татарской школы: Татарский язык) [2, с. 30]. В это время были изданы и переизданы в 1941 году учебники чтения для начальной школы:

- Алиев А. «Окъув китабы» Башлангъыч мектепнинъ IV сынфы ичюн (Книга для чтения.4 класс,1939) [2, с. 21];

- Алиев А., Дерменджи Э. «Окъув китабы»Башлангъыч мектепнинъ III сынфы ичюн.(Книга для чтения.,1940г.) [2, с. 21].

В 1941 году был издан сборник диктантов для учителей татарской начальной школы « Диктантлар джыйынтыгъы»(Абдуллаев М., Тогъунджы М., Эюпов Г.) [2, с. 17].

Насильственное выселение крымскотатарского народа сопровождалось разрушением государственных и общественно-национальных институтов, поставило народ на грань уничтожения. Находясь под прессом принудительной этнической и культурной, крымскотатарский народ, его интеллигенция продолжали борьбу за сохранение своей самобытности и языка.

В своих исследованиях В. Крутецкий выяснил, что в единстве с развитием понятий и суждений у младших школьников формируется способность к умозаключениям. Развитие индуктивных и дедуктивных умозаключений в младшем школьном возрасте проходит ряд стадий, обусловленных накоплением знаний в процессе обучения. На первой стадии (в 1 классе) умозаключения строятся на наглядных воспоминаниях, данных непосредственно в наблюдении. Чем младший школьник, тем больше у него выражены стремления соотносить акты рассуждения и выводы с непосредсвенным восприятием и наблюдением. На второй стадии (во 2 классе) уже возможные выводы на основе абстрактных условий. Однако они имеют место обычно лишь тогда, когда обучающийся опираются на наглядные схемы и знакомые примеры. Возможны на этой стадии и чисто абстрактные умозаключения без опоры на наглядность. Но для учеников 2 класса они еще не являются типичными. Ученики 3класса могут выводить общие законы и правила по отдельным фактам, а также систематизировать соотносить понятия, однако обычно справляются с этим только с помощью учителя. Это подтверждает наше мнение о том, что формирование критического мышления - следствие не только процесса саморазвития, но и обучения, и воспитания.

Д.Эльконин отмечает, что под влиянием обучения у детей младшего школьного возраста развивается теоретическое мышление, то есть умение усваивать научные понятия, закономерности. Они постепенно овладевают такими мыслительными операциями как анализ, выделение основного, сравнение предметов; обобщение существенных признаков и выделение несущественных и тому подобное. Систематическое обучение способствует стремлению учеников планировать свои действия, осознавать, контролировать не только свою деятельность, но и деятельность других. То есть, развивать критическое мышление можно начинать с дошкольного возраста средствами учебной деятельности. Оптимальным возрастом для начала систематической формировальной работы в этом направлении считаем 4-5 лет.

Выводы. Итак, осуществлено исследование особенностей развития отдельных качеств критического мышления детей в условиях преемственности дошкольного и начального образования позволил отследить желаемые этапы работы над развитием критического мышления у детей. Понято, что выделение в психическом развитии отдельных сторон в значительной степени условно, *Д.*Эльконин утверждает, что психологические новообразования, которые характерны для периода перехода ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту, могут стать объектом целенаправленного формирования их развитие при правильной организации учебно-воспитательной работы с детьми приводит к появлению этих новообразований ранее привычного срока. Так, пропедевтическую работу по развитию критического мышления считаем целесообразным начинать у детей 4-5 лет по развитию такого качества их мышления, как социальность. Самостоятельность мышления активно формируется при работе с ребенком 5-6 лет. В возрасте 6-7 лет считаем целесообразным обращать внимание на формирование проницательности мышления первоклассников. Дальнейшая работа, как свидетельствует осуществленное исследование, должна предусматривать воспитание искренности мышления и работу над технологичностью мышления младшего школьника.

Литература:

1. Д Эльконин Д.Б. Детская психология: Развит. ребенка от рождения до семи лет / Даниил Борисович Эльконин. - Учпедгиз РС ОСР, 1960 - 328 с.

2. Крутецкий В.А. Психология: Учеб, для пед. училищ / Вадим Андреевич Крутецкий. - Второй изд., Перераб. и доп .. - Мл Просвещение, 1986. - 336 с.

3. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Учеб, пособие для пед. ин-тов / Николай Дмитриевич Левитов. - Третий из.:. Ис . и доп ..-Мл Просвещение. 1964. - 478 с.

4. Кушнир В. Особенности научных взглядов на развитие личности учителя // Социальная психология. 2009 - №2 (34). - С. 13-31.

5. Липман М. Значение философии для демократии обсуждения // Начальная школа. - 2001. -№ 4 (855). - С. 61-64.

6. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. - Казань: Издательство Казанского университета, 1989. - 202с.

7. Ю.Тягло А., Всропай Т. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. - Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. - 285 с.

Педагогика

УДК: 371

старший преподаватель Маслиева Екатерина Сергеевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕМАТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ФОРМЕ СЦЕНАРНОЙ ИГРЫ

Аннотация. Статья посвящена освещению результатов экспериментальной проверки эффективности методики организации тематического контроля уровня сформированности англоязычной коммуникативной компетенции младших школьников в форме сценарной игры. Рассматриваются основные этапы подготовки, реализации и результаты разведывательного и основного экспериментов с учетом данных предэкспериментальных и послеэкспериментальных срезов.

Ключевые слова. Тематический контроль, разведывательный эксперимент, экспериментальное исследование, англоязычная коммуникативная компетенция, младшие школьники.

Annotation. The article dwells upon the experimental investigation results of primary school students English communicative competence thematic testing organization efficiency in the form of a scenario game. Basic stages of preparation, realization and results of the pilot and main experimental investigation are presented in the article. Besides, the results of prior experimental and post experimental polling are also covered in this article.

Keywords. Thematic testing, pilot experimental investigation, experimental investigation, the English language communicative competence.

Введение. В методической литературе, к сожалению, вопросы контроля владения учениками иностранным языком изучены значительно меньше по

реализации образовательных стандартов на практике. Образовательный результат учащихся напрямую зависит от программы и учебников.

Ключевыми элементами общеобразовательного процесса, как известно, являются образовательная (учебная) программа и учебник. Они служат средствами реализации образовательных стандартов на практике. Образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы и используемых учебников. [9, с. 257].

Цель статьи: анализ обеспечения начальной школы учебниками и учебными программами по крымскотатарскому языку и чтению в довоенный период и в настоящее время.

Изложение основного материала. В начале XX века (20-40 годы), до насильственного выселения, в Крыму функционировала широкая сеть общеобразовательных национальных школ и было издано очень много учебников и программ по предметам (дисциплинам) на крымскотатарском языке, в том числе по крымскотатарскому языку и чтению для начальной школы. В этот период учебники издавались на трёх графиках – арабской, латинице и кириллице. До1928г. была арабская графика,1928/1938г.г. – латиница, с 1939 г. по сегодняшний день – кириллица.

Более благоприятные условия для дальнейшего улучшения образования крымскотатарского населения были созданы уже в первые годы Крымской АССР. Наглядное представление об условиях, созданных для коренного улучшения состояния образования и всей культуры крымских татар, даёт следующий отрывок из Очерков по истории Крыма: «было открыто 343 школы первой ступени и 12 школ второй ступени, где преподавание велось на татарском (крымскотатарском – авт) языке. Создавались специальные татарские техникумы (педагогический, медицинский, сельскохозяйственный, художественно-промысловый и другие). Татарская молодёжь посылалась на учёбу в рабфаки и вузы. Крымским татарам были предоставлены привилегии по сравнению с другими национальностями, проживающими в Крыму. Их язык, наряду с русским, стал государственным».[1, с. 165]

С провозглашением в 1921 году Крымской АССР, вопросами научно-методического обеспечения образования на родном языке крымских татар занимался Народный Комиссариат Просвещения Крымской АССР и Крымский научно-исследовательский Институт. В эти годы для начальной школы готовилось много учебников и методических пособий, авторами которых были Я.Н. Байбуртлы, А.Одабаш, У. Аджы-Асан, Ш.Бекторе, А.Куркчи, М.Абдулла и другие. Среди них были и учебники по крымскотатарскому языку и чтению.

Известный крымскотатарский писатель, работник просвещения, автор учебников для начальной школы Абибулла Одабаш очень серьёзно относился к проблемам каталогов и библиографий. Он является автором каталога книг на крымскотатарском языке, изданного в 1919г. на крымскотатарском языке. А.Одабаш и позже продолжил это дело. В 1926 г. в журнале «Окъув ишлери» («Учебные дела») была опубликована информация А.Одабаша о новых изданиях на крымскотатарском языке. В этом перечне было указано 15 наименований изданий и достаточно полная информация о каждом из них. Указаны авторы, объём, размер, издательства, год и место издания, цена издания. Особое внимание уделено содержанию каждой книги. Среди них есть и учебники для начальной школы. [2, с. 5]

11. Октябрьское. Я здесь живу. http://biyuk-live.org/
12. Официальный портал Правительства Ростовской области. http://www.donland.ru
13. Портал правительства Республики Крым http://rk.gov.ru/
14. Плаксина Е. С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста [Текст] / Е. С. Плаксина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 84-85.
15. Редькина Л.И. Полиэтническое воспитание как социально-педагогический феномен в системе непрерывного педагогического образования Проблемы современного образования. Сер.: Педагогики и психология. – Сб. Статей: 2014, Вып. 45.Ч 1, с. 21-24
16. Сайт Симферопольского благочиния. http://simblago.com
17. Терминологический словарь. Поликультурное образование. Составители: Болотина Т.В., Мишина И.А. Москва, 2014.

Педагогика

УДК 372.882.512.19.
старший преподаватель кафедры крымскотатарского
и турецкого языкознания Саттарова Миляра Сейтвелиевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОБ УЧЕБНИКАХ ПО КРЫМСКОТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ И ЧТЕНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XX В. – НАЧАЛО XXI В.)

Аннотация. Качество знаний учащихся напрямую зависит от учебной программы и используемых учебников. Поэтому в новых условиях проблема обеспечения начальной школы учебниками по крымскотатарскому языку и чтению является актуальной и требует разностороннего анализа.
Ключевые слова: начальная школа, крымскотатарский язык, чтение, учебная программа, учебники.
Annotation. The quality of students' knowledge directly depends on the curriculum and used textbooks. Therefore, in the new conditions, the problem of providing a primary school with textbooks on the Crimean Tatar language and reading is relevant and requires comprehensive analysis.
Keywords: elementary school, the Crimean Tatar language, reading, curriculum, textbooks.

Постановка проблемы. Возрастающий интерес к родному языку, культурному и духовному наследию своего народа требует совершенствования системы образования, с целью обеспечения конституционных прав человека на выбор языка обучения и воспитания. Основная цель образования на родном языке – это возрождение, сохранение и развитие родного языка и этноса как народа. Ключевыми элементами общеобразовательного процесса являются образовательная (учебная) программа и учебник. Они служат средствами

сравнению с другими методическими проблемами. Внимание методистов в основном уделялось изучению результативности контроля (валидности, надежности, практичности), чем было обусловлено исследование тестовой формы контроля. Однако, временные ограничения в учебном процессе, а также психофизиологические особенности субъектов контроля выявили необходимость поиска оптимальных форм его организации. Теоретический анализ показал, что именно такой формой организации контроля, в частности тематического (ТК), является комплексная сценарная игра. Под такой игрой мы подразумеваем серию игровых упражнений, объединенных единым сюжетом, которые позволяют проверить уровень сформированности как речевых, так и языковых умений учеников по изученным темам. Объединение игровых упражнений в комплексной игре единым сюжетом обеспечивает обязательность выполнения каждого упражнения и, следовательно, позволяет проконтролировать все предусмотренные объекты контроля.

На протяжении нашего предварительного теоретического исследования выяснилась необходимость проведения разведывательного эксперимента (пилотирования) с целью определения доступности организации ТК в форме игры в начальной школе.

Итак, целью нашего разведывательного эксперимента была организация и проведение пробной комплексной игры как формы организации ТК по английскому языку младших школьников, анализ результатов и с их учетом, корректировка разработанных игр. Разведывательный эксперимент показал, что, несмотря на простоту оценивания ответов участников эксперимента, возникают определенные трудности с организацией и презентацией игры, а именно не ясна степень самостоятельности учеников во время работы с контрольной игрой.

Формулировка цели статьи. Обобщая изложенное выше, в ходе разведывательного эксперимента мы пришли к выводу, что сценарная комплексная игра как форма ТК уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, является наиболее доступной, валидной формой проведения ТК в начальной школе, однако, осталось неясным какая должна быть форма подачи инструкций (с помощью учителя или самостоятельное прочтение), что обусловило необходимость дальнейшего экспериментального исследования. Освещение результатов нашего экспериментального исследования и является **целью** статьи.

Изложение основного материала статьи. При подготовке, организации и проведении экспериментального исследования учитывались основные требования, предъявляемые к методическому эксперименту ведущими учеными [1; 3; 5; 6]. Под методическим экспериментом мы, вслед за П. Б. Гурвичем [1], понимаем организованную для решения методической проблемы совместную деятельность экспериментатора и участников эксперимента. Ее неотъемлемыми признаками является: 1) точные ограничения времени (начало и конец); 2) наличие заранее сформулированных гипотез; 3) план и организационная структура, адекватная выдвинутым гипотезам; 4) возможность изолированного учета методического влияния исследуемого фактора; 5) измерение начальных и конечных показателей участников эксперимента.

Итак, относительно нашего методического эксперимента.

Ограниченность во времени проведения предполагает четкое определение начала и окончания эксперимента. Проверка доступности игровой формы организации ТК для младших школьников, а также валидности сценарной игры как формы ТК экспериментальным путем требует длительного промежутка времени. Наш разведывательный эксперимент начался в 2008 году. В 2009 начался сам эксперимент, который продолжался до мая 2012 для того, чтобы проследить динамику реализации ТК в игровой форме на тех же самых учениках с 1 по 4 класс.

Гипотезу эксперимента мы сформулировали таким образом: последовательный переход от жесткого управления учителем во время подачи инструкций к упражнениям к самостоятельному продвижению по контрольной игре улучшит результаты ТК.

Целью эксперимента была проверка сформулированной гипотезы. Заданиями эксперимента были:

1) Сравнить эффективность трех вариантов методики организации ТК в начальной школе в форме сценарной игры;
2) Проследить уровень самостоятельности младших школьников на протяжении ТК с использованием сценарной игры;
3) Проверить эффективность разработанных тематических игр.

Предметом экспериментального исследования являлось определение оптимальной формы организации сценарной игры как формы ТК. Объектом выступала проверка способности разработанных нами вариантов методики контролировать уровень сформированности знаний, навыков и умений младших школьников по изученной теме.

Неварьируемыми условиями исследования выступали:

1) Уровень обучения – начальный;
2) Состав экспериментального контингента – ученики от 7 до 10 лет;
3) Объекты тематического контроля – уровень сформированности лексических и грамматических навыков по изученной теме, а также умения в различных видах речевой деятельности по теме;
4) Объем изучаемого материала;
5) Содержание контрольной сценарной игры;
6) Структура контрольной сценарной игры.

Относительно неварьируемых условий экспериментального исследования, подчеркнем, что на начальном этапе содержание игр отличалось, поскольку проверка сформированности уровня компетенции в говорении осуществлялась главным образом в активных играх. Остальные условия были неизменными.

Варьируемым условием эксперимента были разные способы подачи инструкции к игровым упражнениям: под жестким управлением учителя от начала до конца эксперимента, самостоятельная работа с контрольной игрой и последовательный переход от жесткого управления к самостоятельной работе.

В экспериментальном исследовании принимали участие 105 учеников начальных классов, которые составляли три экспериментальные группы. В первой группе – ЭГ1 – 35 школьников – обучение осуществлялось по первому варианту методики (подача инструкции под жестким управлением учителя), во второй – ЭГ2 – 35 учеников – по второму варианту (самостоятельное чтение инструкций и самостоятельное продвижение по игре, а в третьей экспериментальной группе – ЭГ3 – 35 учеников – по третьему варианту

полезная модель (эти виды практикуют уже сетевые компании, Федеральный профсоюз). Насколько это обогатит образовательную среду педагогов. Такие инструменты образовательного туризма, как экскурсии, походы, туры прекрасно пользуются спросом. Полезно, когда экскурсия становится не просто созерцанием галереи, а своего рода исследовательской работой, включающей теоретическую подготовку, сбор материала и аттестацию результата: тест, выступление, сочинение, фоторепортаж, разработка проекта программы развития учреждения, района. Существует и проблема денег. Часть стоимости путевки можно оплатить через профсоюз, фонд социального страхования, стимулирующие выплаты.

Выводы. Таким образом, возможности образовательный туризм – прекрасный инструмент образования, воспитания и просвещения, да и просто досуга детей, молодежи, людей в возрасте. По отзывам многих лично проведённых и организованных мероприятий, смело можно утверждать, что грамотно подобранный маршрут, программа путешествия, правильно подобранная умственная, образовательная и физическая нагрузка дают огромный положительный результат. А именно: все участники пополняют свой багаж знаний поликультурной компетентности, как общедоступной информацией, так и порой эксклюзивной из разных областей науки, культуры, искусства, и вообще яркими незабываемыми впечатлениями, эмоциями, стремлением нести эти знания и опыт детям, другим людям. Образовательный туризм продолжает одну из традиций отечественного образования, которому были присущи поликультурность и многоконфессиональность, требующие межкультурного подхода к его целям и организации. Такой подход расширяет рамки мировоззрения и мировосприятия, становится фактором активизации интереса к культурному наследию и традициям.

Литература:

1. Все о Крыме. Ежегодное справочно-информационное издание. Харьков Каравелла, 1998г. 480 с.
2. Гармаш П.Е. Крым. Путеводитель.- Симферополь: «Таврида», «Вояж»,1997,228 с.: ил.
3. В Курмане РФ - портал Красногвардейского района Республики Крым. http://vkurmane.ru/
4. Губанихина Е. В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога [Текст] / Е. В. Губанихина // Молодой ученый. — 2015. — №4. — С. 556-559.
5. Информация о регионе. Официальный сайт Министерства культуры Российской Федерации, Федерального агентства по туризму. http://russiatourism.ru
6. Кандыкова А.Д. Проблемно-деловаяигра дляпедагогов «Поликультурное образованиевдетскомсаду» // Дошкольная педагогика. 2014. №1. с. 51-53.
7. Концепция развития поликультурного образования. http://old.mon.gov.ru
8. Крымский веночек / Составители: Мухоморина Л. Г., Араджиони М. А., Горькая А. А., Кемилева Э. Ф., Короткова С. И., Пичугина Т. А., Тригуб Л. М., Феклистова Е. В..- Симферополь: Крымучпедгиз, 2004. - 52 с.
9. Крымский блог. Октябрьское — поселок в самом центре Крыма. http://crimeanblog.blogspot.ru
10. Межкультурный компонент в образовательном пространстве Крыма Н. Ю. Опенко. http://dmee.ru

множество книг, пособий, справочно-информационных изданий [1], газет, сборников кроссвордов, журналов [6], путеводителей [2], интернет ресурсов.

Однако, по центральному Крыму, к сожалению, туроператоры отказываются разрабатывать и организовывать туры, мотивируя тем, что мало исторических интересных объектов, однообразна природа. Мы же попытаемся составить примерные направления экскурсий для детей, взрослых, гостей по посёлку Октябрьское и близлежащим территориям. Это могут быть: образовательные терренкуры (для всех категорий экскурсантов); «Дома и улицы рассказывают»; «Никто не забыт, ничто не забыто» (парады, зарницы, военный аспект); «Персоналии посёлка» (выдающиеся дети, взрослые); водные артерии посёлка, источники минеральных вод; «От древности до наших дней» (с учётом исторического потенциала села Амурское); Призраки прошлого на карте Крыма (населённые пункты, не существующие в настоящее время); «Библиотуризм» (встречи, презентации, творческие вечера, взаимопосещения с писателями, ветеранами, поэтами, известными людьми); «Знаменательные даты»; Культура добрососедства, этнотуризм, виртуальные экскурсии, народные праздники. Спортивные, оздоровительные мероприятия (квесты, bestingi, вело, мотопробеги, картинги, можно рассмотреть авиатуризм, поскольку есть аэродром и др.). Безусловно, музей боевой славы, мини-музеи на разные темы, фотовыставки, выставки поделок. Истории железнодорожной станции, элеватора, церквей, стелла при въезде и др. В рамках сотрудничества с Ростовской областью будет интересно создать интернет-путеводитель, выпуск сувенирной продукции обязательно с освещением процесса в СМИ. Поскольку в посёлке есть возможности проводить многолюдные мероприятия, подходящие здания, то следует рассмотреть их потенциал для проведения ярмарок мастеров, конференций, семинаров, форумов, районного и даже республиканского уровня. Можно рассмотреть опыт создания сафари-парка «Тайган», разработать свой оригинальный проект (этнодеревня, образовательное (или другого профиля) учреждение по запросу жителей и окрестностей).

Если говорить о потенциале всего района, то это экскурсии в Краеведческий музей посёлка Красногвардейское, ландшафтный парк, источник минеральной воды в селе Пятихатка, в музей 51-ой армии села Клепинино, музей народов Крыма при школе в селе Александровка; фотовыставки, выставки поделок, посещение культурных праздников и спортивных соревнований и др.

Разнообразие образовательного туризма по Крыму можно описать и с иных позиций. Деловой туризм (деловые поездки вовлекают и взрослых, путешествующих на ярмарки, бизнес-выставки, в деловые командировки, и детей, отправляющихся на форумы, олимпиады, конкурсы; этнотуризм; ритуальный (или паломнический) туризм. Образовательный туризм (это поездки для получения образования (общего, специального, дополнительного), для повышения квалификации - в форме курсов, стажировок, аспирантуры). Базой для образовательного туризма могут стать учреждения, располагающие помещениями для учебы и проживания, а также преподавателями. Большие возможности также имеют загородные лагеря, туда можно поехать на курсы, семинары, летние школы, чтобы осваивать основы бизнеса, журналистики, кинопроизводства, умение вести дебаты, повышать спортивное мастерство. Кратковременное целевое образование на базе лагерей, пансионатов - очень

(последовательный/постепенный переход от жесткого управления к самостоятельной работе с игрой).

Методический эксперимент проводился согласно определенному плану, подразумевая решение следующих заданий:

1) Во время предэкспериментального среза: определение уровня мотивации школьников к осуществлению контрольной деятельности; изучение уровня успешности школьников в освоении английского языка;

2) Во время экспериментального исследования с использованием предлагаемой методики организации ТК в форме комплексной сценарной игры: определение оптимальной формы организации игры, а именно формы подачи инструкции/игровых правил.

3) Послеэкспериментальный срез был направлен на определение доступности сценарной игры как формы организации ТК учебных достижений младших школьников; определение уровней мотивации к осуществлению контролирующей деятельности, реализованной в последовательном выполнении конкретных контрольных заданий, сравнение показателей, полученных в разных группах, а также с начальными результатами проведения ТК по традиционной методике; определение влияния использования данной формы проведения ТК на формирования мотивации учеников к выполнению контрольных заданий и ее влияние на успешность формирования англоязычной коммуникативной компетенции младших школьников.

Изолированный учет методического влияния исследуемых факторов предусматривает максимально возможное уменьшение действий других факторов, которые бы могли повлиять на результаты эксперимента. Поэтому, во время его осуществления мы пытались создать равные условия для всех экспериментальных групп: подбирались группы с одинаковым количеством детей с одинаковым уровнем знаний, игры проводились в разных классах начальной школе с теми же самыми учениками; в каждой экспериментальной группе экспериментальную проверку осуществляли учителя, прошедшие предварительный инструктаж.

Согласно классификации П. Б. Гурвича, это экспериментальное исследование было базовым, открытым вертикально-горизонтальным методическим экспериментом [1].

Измерение начального и заключительного уровня сформированности англоязычной коммуникативной компетенции младших школьников осуществлялось с использованием методов согласованных с целью исследования. Мы имеем в виду тот факт, что, поскольку на протяжении нашего эксперимента мы не обучали английскому языку, а только лишь проверяли уровень сформированности англоязычной коммуникативной компетенции младших школьников по изученной теме, нам удалось избежать сложных математических вычислений.

Таким образом, проведенная подготовка помогла нам создать условия для проведения главного предэкспериментального среза, который описан далее. Сразу заметим, что, поскольку эксперимент продолжался 4 года и каждый раз в каждом классе ученики переходили в каждый класс после продолжительных летних каникул, а также учитывая возраст и характерные особенности, меняющиеся из года в год, мы решили проводить вспомогательные экспериментальные срезы в начале каждого учебного года для получения более четкой картины эксперимента.

Характеристики вспомогательных срезов не отличались от главного. Планируя предэкспериментальный срез, мы ставили такие цели: определить уровень мотивации школьников к осуществлению контрольной деятельности; изучить уровень успешности школьников в освоении английского языка; установить соотношение уровней мотивации и успешности обучения школьников. Кроме того, нас интересовала релевантность результатов ТК, организованного по нашей методике, средним текущим оценкам субъектов контроля, а также результатам ТК, проводимого учителями по традиционной методике.

Поскольку нас, в первую очередь, интересовал уровень мотивации учеников к осуществлению контрольной деятельности, заметим, что разработано несколько методов изучения мотивации и мотивов: эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, анализ результатов деятельности и т.п. Их, по мнению Е. П. Ильина, можно разделить на три группы: наблюдение за поведением субъекта, опрос субъекта в той или иной форме и экспериментальные методы [2].

Для реализации целей нашего предэкспериментального среза использовались все три метода. Наблюдая за поведением детей, мы определили, что почти все волновались и чувствовали напряжение, ожидая контроль, младшие школьники пытались избежать контроля любым способом. Во время выполнения контрольных работ дети отвлекались по любому поводу, пытались списать из тетради одноклассника, радостно реагировали на окончание урока. Все эти факторы показывали, что уровень мотивации субъектов ТК довольно низкий. Анкетирование показало, что мотивация к выполнению контрольных заданий в основном внешняя, а их внимание уделяется не процессу выполнения заданий, а оценке в баллах. При анализе данных мы опирались также на результаты исследования в области мотивации младших школьников к контролю достижений в иностранном языке Л. В. Москалюк [4]. Ученая также выяснила, что эмоции от внешнего оценивания связаны с уровнем притязаний школьников, но в большей степени со страхом, до 98,75% младших школьников ощущают страх перед контролем. Это подтверждает наше мнение о том, что отсутствии страха перед контролем будет способствовать формированию внутренней мотивации к выполнению контрольных заданий. Анкетирование родителей, учителей и самих участников экспериментальных групп подтвердило наше мнение о том, что установление добрых отношений между учителями и детьми, снятие страха благодаря использованию особой игровой формы (неявного контроля) позволит учащимся начальной школы перенести внимание на содержание контрольных заданий.

Выявление успешности младших школьников в овладении английским языком осуществлялось с помощью теста успешности. Итак, разведывательный эксперимент показал, что средний коэффициент успешности – 67,64%, что является невысоким показателем. Анализ классных журналов, который был проведен также для выявления уровня успешности школьников составляет 69,4%. Эти данные коррелируют с данными нашего исследования. Однако, по данным В. П. Беспалько, достаточным считается уровень 70%, а на начальном этапе достаточным уровнем считается 90%. Принимая во внимание данные Л. В. Москалюк [4], заметим, что уровни мотивации и успешности коррелируют между собой прямо пропорционально.

Как одно из перспективных, активных интересных направлений, играющих важную роль для повышения поликультурной компетентности, предлагаем рассмотреть возможности образовательного туризма для педагогов, всех сотрудников дошкольного образовательного учреждения.

Образовательный туризм – это вид отдыха, основной или второстепенной целью которого является изучение зарубежных языков, кулинарий или других дисциплин (экономики, менеджмента, маркетинга и др.), а также удовлетворение любознательности, повышение квалификации и приобретение нового опыта в той или иной профессии или сфере деятельности.

Возможности образовательного туризма богаты как в плане повышения уровня культуры, так и в формировании коллектива и отношений внутри него. Работоспособный сплоченный коллектив возникает не сразу – этому предшествует длительный процесс его становления и развития, успех которого определяется рядом обстоятельств. Прежде всего, это цели предстоящей деятельности коллектива, соответствующей внутренним стремлениям людей, ради которых они готовы полностью или частично отказаться от свободы решений и поступков и подчиниться групповой власти. Другим важным условием успешного формирования коллектива является наличие определенных, пусть даже не значительных, успехов в процессе совместной деятельности, наглядно демонстрирующих ее явные преимущества перед индивидуальной, другими коллективами. Сплоченный коллектив не может существовать без надлежащей совместимости образующих его людей: психологической, профессиональной, интеллектуальной, а также правильного распределения между ними обязанностей в соответствии со способностями и желаниями каждого. Каждый член коллектива должен найти свою нишу в структуре организации, где бы он мог полностью реализовать свои цели и потенциал.

Рассмотрим возможности образовательного туризма педагогами Октябрьского сельского поселения Красногвардейского района Республики Крым. Путешествие – это педагогический фактор. В любой поездке, даже в деловой командировке, человек получает впечатления и знания, мобилизует внимание, мышление, память, испытывает множество эмоций, развивает коммуникабельность. Туризм – это мощный инструмент воспитания, просвещения и эмпирического образования. В современном мире существует множество видов туризма, которые перемещают огромные массы людей. Вот какую классификацию, ориентированную на практический подход, предлагают туроператоры: экологический туризм, спортивный и экстремальный туризм, рыболовные и охотничьи туры, горнолыжные туры, морские и речные круизы, событийный и гастрономический, экскурсионные туры, туры на лечение, детский и молодежный отдых, индивидуальный отдых, бизнес-туризм.

По материалам Официального сайта Министерства культуры Российской Федерации, Федерального агентства по туризму [5] в Крыму находятся несколько десятков интересных объектов, которые стоило бы посмотреть. Территориально они расположены неравномерно, в основном сосредоточены на Южном берегу, в юго-западном предгорном Крыму и на юго-востоке полуострова (район Судака-Феодосии). Все объекты можно условно разделить на исторические памятники, архитектурные памятники, памятники садово-паркового искусства, уникальные природные объекты и другие интересные объекты. О многих достопримечательностях рассказывают легенды, написано

Силами Администрации посёлка, всех организаций сельского поселения общественная, научная жизнь кипит: организовываются праздники, экскурсии, концерты, проводятся конкурсы, методические объединения районного и республиканского уровня по разным направлениям. В июле 2014 года посёлок Октябрьское с рабочим визитом посетила делегация Ростовской области, цель визита делегации, - это знакомство с Красногвардейским районом [11]; в сентябре 2014 года побывали также участники 16-й международной научно-практической конференции лётчиков-испытателей, космонавтов, ученых, инженеров и специалистов авиационной и ракетно-космической промышленности государств – участников СНГ «Роль и значение авиации, и космонавтики в освоении воздушного, и космического пространства в третьем тысячелетии» [11].

Однако, в ходе личных наблюдений, бесед с коллегами, жителями посёлка, сокурсниками и сотрудниками можно сделать следующие выводы: в силу объективных, субъективных, и других причин, в том числе и финансовых, проблема поликультурного образования остаётся актуальной. Некоторым педагогам в силу низкого уровня владения поликультурной компетентностью сложно осуществлять профессиональную деятельность в данном направлении. Поликультурная компетентность — это результат поликультурного образования, которое построено на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной среды [4]. Одной из приоритетных задач работы с педагогическими кадрами, персоналом следует считать совершенствование инновационной профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства. В результате анализа научно-методической, педагогической литературы мы выяснили, что эффективными формами методической работы принято считать активные, интерактивные. Представим разнообразие активных форм методической работы в таблице «Активные формы методической работы» (таблица 1.)

Таблица 1

«Активные формы методической работы»

«Активные формы методической работы»
Активные формы
деловые игры, мозговые атаки, дискуссии в форме КВН, педагогического ринга, педагогической гостиной, клуба, самостоятельное изучение литературы, сравнение и анализ разных точек зрения на проблему, решение проблемных ситуаций, кроссвордов, мастер-класс, профессиональная палитра, виртуальный методический журнал на сайте ДОУ, галерея проектных идей, дискуссионный клуб, социокультурный центр ДОУ «Перекрёсток», школа современных педагогических технологий, методический мост, мозговой штурм, решение педагогических задач, методический фестиваль, педагогический пробег, симпозиум, дебаты и др.

Итак, подведем итоги предэкспериментального среза. Мотивация к изучению английского языка вообще и к выполнению контрольных заданий в частности, невысокая и главным образом внешняя, сформированная страхом перед ошибками и негативной внешней оценкой, непониманием реальных целей контроля. Исправление данной ситуации считаем возможным в случае использования игровой формы организации ТК, которая даст возможность не только сформировать внутренние мотивы, но и проверить за отведенное программой время проверить все объекты ТК.

Выводы. Учитывая все указанные выше данные, мы провели 12 серий эксперимента. Анализ полученных результатов показал, что до первого семестра третьего класса целесообразно предъявлять инструкции к упражнениям контрольной игры только под руководством учителя, который должен комментировать, разбирать, пояснять игру вместе с учениками, однако, к концу третьего класса уже формируются навыки самостоятельной работы, и с этого момента разумно постепенно переходить к самостоятельности, позволять ученикам все больше упражнений выполнять автономно, всего лишь направлять их работу. Относительно завершающего этапа обучения в начальной школе, эксперимент показал, что при выполнении указанных выше условий, четвероклассники могут самостоятельно выполнять сценарную контрольную игру во время ТК, ученики полностью понимают игровые правила/инструкции к игре, знают, что с ними делать, умеют работать быстро, уверенно и результативно.

Кроме того, экспериментальное исследование разработанной модели организации и проведения ТК в форме комплексной сценарной игры показало доступность, адекватность данной формы контроля для изучения и оценивания достижений младших школьников по изучаемой теме.

Проведение послеэкспериментального среза показало, что мотивация четвероклассников к ТК достаточно высокая, это свидетельствует о том, что мотивация школьников в основном внутренняя, ученики концентрируют внимание на самом процессе игры, а не на ее результате. Младшие школьники уже не бояться ТК. Дети, по данным анкетирования, уведомляют родителей о следующей контрольной работе, ждут ее с нетерпением, рассказывают о проведенной уже работе, пересказывали «сюжет» игр. Опрос учителей показал, что во время реализации ТК ученики показали полную концентрацию внимания, заинтересованность процессом игры. После проведения экспериментального исследования коэффициент успешности уже в среднем составлял 78,3%, что подтверждает позитивное влияние мотивирующего контроля даже на результат обучения английскому языку. Более того, эксперимент доказал, что постепенный переход от жесткого управления к самостоятельной работе является оптимальной формой управления игрой как формой ТК, формой подачи инструкций к игровым упражнениям, составляющим комплексную тематическую игру.

Литература:

1. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Типогр.им.50-летия Октября, 1980. – 103с.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Спб.: Питер, 2000. - 512с.: С. 328.

3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

4. Москалюк Л. В. Реалізація мотиваційного компонента контролю англомовної лексичної компетенції молодших школярів: дис. …канд. пед. наук : 13.00.02 / Людмила Валеріанівна Москалюк. – К., 2009. – 231 с.

5. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / Сталь Анатольевич Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

6. Штульман Е.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранному язику / Е. А. Штульман – Воронеж: Воронеж. ун-т, 1971. – 144 с.

Педагогика

УДК: 35.077.1:37

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

РЕЛЕВАНТНОЕ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена современному делопроизводству в образовательном учреждении. Приведены классификации документов, используемых в образовательном учреждении, обозначаются проблемы школьного делопроизводства и предлагаются пути их решения. Рассматриваются существующие программные комплексы электронного делопроизводства в школе.

Ключевые слова: делопроизводство, документооборот, электронное делопроизводство, номенклатура дел, образовательное учреждение.

Annotation. The article is devoted to the modern records management in the educational institution. The classification of documents used in the educational institution is listed, problems of the school records management are marked and the ways of the solution of these problems are suggested. We consider the existing software systems of electronic record keeping at the school.

Keywords: records management, flow of documents, electronicpaperwork, nomenclature of affairs, educational institution.

Введение. Отличительной чертой и, одновременно, значительной проблемой современного общества можно назвать явную зависимость любой сферы жизни и производства от огромного количества различного вида документации. Не обошла эта проблема и сферу образования. Оформление всевозможных журналов, статистических отчетов и других документов, которых зачастую необоснованно много, занимает «львиную долю» рабочего времени педагогов и других работников образовательного учреждения. При этом, очень часто наблюдается такая ситуация, когда необходимая документация подается не вовремя, или не в полном объеме, или, что еще хуже, с ошибочной информацией. Подобное происходит как в связи с большим объемом материала, который необходимо получить и переработать, так и,

библиотеках посёлка, в поссовете, на сайте «Октябрьское. Я здесь живу!» [13]. Итак, в посёлке Октябрьском успешно функционируют три дошкольных образовательных учреждения (с наличием национальных групп), три общеобразовательных учреждения (в том числе с преподаванием на крымско-татарском языке), музыкальная школа, Центр детского и юношеского творчества, библиотеки, Дом культуры, социальный центр, Совет ветеранов, музей 943 Краснознамённого, Констанцского, ракетоносного полка морской авиации (образован 40-й авиационный Краснознамённый Констанцский полк пикирующих бомбардировщиков в мае 1938 года, и первым командиром был Николай Остряков, ставший впоследствии Героем Советского Союза, командующим авиацией Черноморского флота. Накануне войны одна из эскадрилий полка базировалась на полевом аэродроме у станции Биюк-Онлар, и уже в самом начале июля сорок первого с него были нанесены удары по целям в Румынии. В полку десять человек стали Героями Советского Союза, восемьсот авиаторов награждены орденами и медалями) [9], арт-студия, гериатрический пансионат, элеватор, железнодорожный вокзал - станция «Элеваторная», религиозные общины разных вероисповеданий (мечеть, община храма во имя иконы Божией Матери «Достойно есть», община Октябрьской христианской пресвитерианской церкви «Приумножение»), спортивный клуб «Атлант», телекомпания Атлант-СВ. В посёлке есть парки, скверы, на данный момент силами добровольцев идёт реставрация стадиона «Победа» (общенародный проект «Стадионвсеммиром». Генератор движения - Общественная организация "Здоровая молодежь. Семья, спорт, экология"[11]), объекты культурного наследия (памятники местного и национального значения: Братская могила партизан 1919 г., памятник герою Советского Союза Кондрашину А.К., Памятный знак в честь павших воинов-односельчан 1941-1945 гг., памятник В.И. Ленину, памятник в знак скорби депортированным народам, памятник «Комете» (в Октябрьском был создан аэродром, существовавший пока в посёлке находился военный полк. На аэродроме отрабатывались многочисленные испытания. На базе ТУ-16 был разработан беспилотник «Комета» — один из первых в Союзе. Испытания проводились самим Амет-ханом Султаном в 1951-1953 годах на пилотируемой версии. «Комета» была создана для поражения вражеских кораблей и авианосцев с дальних дистанций. В посёлке есть памятник этой самой «Комете». Испытания в окрестностях посёлка проводились на протяжении многих лет. Многие жители посёлка не знают, беспилотник или самолёт установлен в качестве памятника в посёлке. Но это памятник беспилотнику). На центральных улицах (Комсомольская, Горького, Украинская) посёлка и близлежащих территориях (село Амурское, кладбище, дорога в сторону села Найдёновка зарегистрированы курганы, курганные могильники в количестве 10 крупных и 5 мелких единиц). Отдельно стоит отметить факт героического прошлого жителей посёлка, что нашло отражение в названиях улиц (Ф. Соловья, А. Кондрашина и другие). Известные семьи поселка: Нарзуллаевы, Высоцкие, Чепурки, Жуковские, Поговские. Известные жители: А. Гирники, А. Дубинко, И.Н. Логорский, В.Б. Котляр, В.М. Хитров, Н.А. Суворов, М.И. Михайлова, К.К. Кабанов, Л.А. Жуковский, В.В. Курбанов, М.С. Марков, И.Г. Ерошенко, М.В. Затуливетер, В.С. Кибченко, В.В. Дрыга [15], С. Цеков, В. Грабован, В. Парубец.

методических материалов и рекомендованные педагогам для дополнительного изучения [8].

Для детей предусмотрена обширная программа приобщения к музыкальному, театральному, художественному искусству, культуре народов Крыма, а именно: детский музыкально-хореографический театр «ФАНТАЗИЯ» ежегодно представляет программы для детей краеведческого содержания «Народы Крыма», этнографического направления «Весёлая Масленица», «Рождественский вечер», «Артек собирает друзей», «Крымское лето» и мн. др.

В репертуаре Крымскотатарского академического музыкально-драматического театра (это единственный в мире театр крымских татар, миллионы представителей которых живут в Турции, Румынии, США, Канаде, Германии.) предлагаются вниманию программы «Легенды Крыма», «Танцы народов Крыма».

Таким образом, реализация идей поликультурного образования и воспитания в педагогическом процессе создает благоприятные условия для становления культурного, образованного и компетентного человека, поднятия личности на новый, более высокий уровень культуры.

Рассмотрим возможности Октябрьского сельского поселения к приобщению детей к историческому наследию, осуществлению патриотического воспитания, поликультурному образования.

Красногвардейский район представлен в сети Интернет на портале Правительства Республики Крым [13], в частности, муниципальное образование Октябрьское сельское поселение [13], [3]. Здесь мы можем узнать историю района, почерпнуть информацию о ресурсах, а именно: о районе, о климатических условиях, о населении, об экономике, промышленном комплексе, развитии малого бизнеса, социально-культурной сфере, здравоохранении, средствах массовой информации (газета «Огни Маяка», тираж: 5620) [3]. Кроме этого заключено Соглашение между Правительством Ростовской области и Красногвардейской районной госадминистрацией в Республике Крым о торгово-экономическом, научно-техническом, социальном и культурном сотрудничестве [13], из которого видно, что в статье 8 прописано сотрудничество по следующим направлениям: повышение квалификации государственных служащих, управленческих и педагогических кадров через сеть соответствующих учреждений Ростовской области и Красногвардейского района Республики Крым; оказание методической поддержки педагогическим работникам образовательных учреждений Красногвардейского района республики Крым по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе; взаимная организация стажировок педагогов в образовательных учреждениях Ростовской области и Красногвардейского района Республики Крым; обмен делегациями работников образования по изучению передового опыта работы; организация выездных семинаров по вопросам государственной политики в сфере образования; проведение совместных школьных конкурсов и олимпиад с целью выявления одаренной молодежи; развитие дружественных и деловых отношений между молодежными общественными организациями и благотворительными фондами; обмен делегациями и туристско-экскурсионными группами учащейся молодежи [13].

Конкретно об Октябрьском сельском поселении можно взять информацию из генерального плана развития [13, генпланы сельских поселений], в

возможно, с некомпетентностью работников, которым довольно часто поручают оформление документов на «добровольно-принудительных» началах. Все это приводит к снижению рейтинга учебного заведения, применению штрафных санкций к администрации и, как следствие, говорить об успешной жизнедеятельности данного образовательного учреждения в дальнейшем не приходится.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является попытка усовершенствовать делопроизводство образовательного учреждения, на примере школьной документации, путем максимального снижения трудозатрат и экономии времени на механическую переработку информации, и, как следствие, повышения качества конечного продукта и релевантности документооборота.

Изложение основного материала статьи. В современном процессе модернизации образования для успешного функционирования любого образовательного учреждения, и школы в том числе, необходимо наличие и соблюдение ряда факторов и условий, без которых деятельность данных организаций становится невозможной. К ним можно отнести наличие материально-технической базы, экономические, правовые, методические и другие условия, оказывающие существенное влияние на жизнедеятельность учебного заведения.

Одним из главных условий успешного функционала школы является система документооборота, которая должна быть организована согласно требованиям законодательства РФ, а также решать насущные вопросы повседневной практики.

Документооборот – это движение документов в организации с момента их создания или получения до завершения исполнения или отправления. В соответствии с ГОСТом Р 7.0.8-2013 "Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения" **делопроизводство** – это деятельность, обеспечивающая документирование, документооборот, оперативное хранение и использование документов [1].

Повышение уровня руководства современной школой во многом зависит от правильного ведения школьной документации, своевременной обработки первичной информации, упрощения учета, соблюдения принципов доступности и сопоставимости учетных данных. Школьная документация - это количественная и качественная характеристика состояния учебно-воспитательной работы и финансово-хозяйственных операций, осуществляемых общеобразовательной школой.

Выполнение школой возложенных на нее функций и результаты ее деятельности отражаются в специальных документах, связанных с планированием учебно-воспитательной работы и осуществлением хозяйственных мероприятий, ведением учебно-педагогического учета, организацией делопроизводства школы, обеспечением первичного бухгалтерского учета, составлением статистической отчетности [2, с. 105].

Для облегчения понимания сути проблемы рассмотрим классификации школьной документации, которая играет важнейшую роль в нормативно-правовом обеспечении школьной жизни.

Классифицируя документы образовательного учреждения, оправдано использовать различные критерии для выделения отдельных групп, что

позволит всесторонне изучить предмет и поможет выявить глубинные проблемы данной темы.

По **характеру взаимодействия между образовательными учреждениями и другими организациями** можно выделить три группы документов:

1. *входящая документация* – это документы, поступающие в школу из других организаций. К ним относятся приказы Министерства образования и науки, методические рекомендации, рекомендательные письма, телефонограммы и др.;
2. *исходящая документация* – документы, выполненные школой и направленные в другие учреждения, например, всевозможные статистические отчеты, аналитические справки, информации, направленные в вышестоящие органы, и т.д.;
3. *внутренняя документация* – документы, создаваемые в школе и используемые в управленческом процессе. Это локальные акты, приказы, распоряжения, справки и многие другие документы, без существования которых была бы затруднена управленческая работа в школе.

В данной классификации определить, какая из групп имеет более важное значение, невозможно. Поэтому обработка документации рекомендована в хронологическом порядке, по мере поступления к исполнителю.

По **компетенции и функциям** выделяются следующие виды документов:

1) *Организационные документы* (устав общеобразовательного учреждения; договор с учредителем; положения о подразделениях; должностные инструкции сотрудников; структура и штатная численность; штатное расписание; правила внутреннего трудового распорядка);

2) *Распорядительные документы* (приказы, инструкции);

3) *Информационно-справочные документы* (протоколы, планы, отчеты, справки, акты, докладные и объяснительные записки, письма, телеграммы и телефонограммы, договоры, трудовые соглашения, контракты и др.). [3]

4) *Учебно-педагогические документы* (алфавитная книги записи учащихся; книга движения; личные дела учащихся; классные журналы; журналы факультативных занятий; журналы групп продленного дня; книга учета бланков и выдачи аттестатов об основном общем образовании; книга учета бланков и выдачи аттестатов о среднем (полном) образовании; книга учета выдачи золотых и серебряных медалей; книги протоколов педагогического совета школы; книги приказов; книги учета личного состава педагогических работников; журнал пропущенных и замещенных уроков);

5) *Кадровые документы* (приказы, связанные с регулированием трудовых правоотношений; трудовые договоры, должностные инструкции работников; личные дела работников; личные карточки (форма Т-2); трудовые книжки работников);

6) *Документы по охране труда, технике безопасности и пожарной безопасности* (положение по охране труда; программа проведения вводного инструктажа; список должностных лиц, освобожденных от прохождения первичного инструктажа на рабочем месте; правила служебного распорядка; положение о комитете по охране труда; приказ о назначении ответственных по ОТ; программа проведения обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников управления; инструкции по охране труда и т.д.)

личностным человеческим достоинством, способного к автономной и коллективной деятельности в условиях глобализма и интеграции многокультурного мира.

В условиях поликультурного общества фундаментальной задачей образования становится воспитание гражданина Крыма, России, способного к возрождению, сохранению и приумножению славы своего Отечества, ценностей отечественной культуры и нравственности.

Для условий воспитания подрастающего поколения в Республике Крым характерны историко-культурное наследие, патриотические традиции.

Сотрудниками Крымского республиканского института последипломного педагогического образования для слушателей курсов повышения квалификации проводятся лекционные, практические и семинарские занятия, на которых рассматриваются вопросы межкультурного образования. Издаются методические пособия, в которых можно почерпнуть разнообразную информацию по интересующей проблеме. Содержание курсов дает возможность осознать такие основные понятия и категории межкультурного образования как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др.

В рамках межкультурного образования лабораторией дошкольного и начального образования сделано следующее: вопросы межкультурного образования внесены в план курсовой подготовки воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений; слушатели курсов знакомятся с культурой и традициями народов Крыма; проводятся тематические конференции, экскурсии при активном участии слушателей курсов; разработана и проходит экспертизу региональная программа «Крымский веночек», (руководитель творческой группы – Л. Г. Мухоморина); изданы сборники материалов к занятиям, урокам гражданского воспитания для детских садов, начальных классов [10]. Авторами региональной программы «Крымский веночек» представлен комплекс программно-методических материалов состоит из «Введения», «Пояснительной записки», «Методических рекомендаций», основных разделов: «Природа Крыма», «Люди Крыма и их культуры», «Работа с семьей» и Приложений: «Терминологического словаря» и «Списка литературы». Раздел «Люди Крыма и их культуры» конкретизируется в подразделах: «Речевое общение на родном языке и “языке соседа”», «Традиционная и современная культура людей, живущих в Крыму», «История людей и памятников», «Художественная литература», «Музыка», «Играем вместе». Каждый раздел определяет основные цели и задачи в работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста, необходимый объем знаний и умений детей, показатели успешного развития детей среднего и старшего дошкольного возраста, а также содержит краткие методические рекомендации, относящиеся к содержанию раздела. Терминологический словарь содержит значение основных понятий, встречающихся в программно-методическом комплексе. Список литературы содержит источники, использованные при составлении программно-

организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире [7]. Достижение указанных целей обеспечивается следующими приоритетами образовательной политики Российской Федерации: сохранение целостности культурного и образовательного пространства России; гуманистический, светский и поликультурный характер образования; ответственность государства за получение детьми полноценного образования; научная основа содержания образования и принципов воспитания; сохранение этнокультурной самобытности народов России, приобщение учащихся к духовному наследию своего народа, традиционной и профессиональной национальной культуре; вариативность выбора родителями образовательного пути ребенка; формирование морально-этических стереотипов и воспитание трудовых навыков, необходимых для активной профессиональной деятельности [15].

Одной их основных задач, стоящих перед современным образованием, является воспитание личности, способной познавать и творить культуру путём диалогичного общения, обменом смыслами, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения [10]. В поликультурном обществе с особой остротой возникают вопросы о национальной специфике образования. Крым многоэтничный, многокультурный, многорелигиозный и многоязычный регион. Сегодня каждый его житель непроизвольно становится носителем общечеловеческой (универсальной) культуры и набора элементов национальных и региональных субкультур. Основными целями межкультурного образования в Крыму являются: формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности всех участников образовательного процесса по отношению к собственной культуре; воспитание уважения к истории и культуре другого народа; создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с представителями других культур.

Основополагающими принципами межкультурного образования являются принципы диалога и взаимодействия культур, творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей. Среди конкретных задач межкультурного образования, как правило, называются следующие задачи: глубокое и всестороннее овладение участниками образовательного процесса культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры; формирование представлений о многообразии культур в Крыму, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности; создание условий для интеграции педагогов Крыма в культуры народов, населяющих полуостров; формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур; воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения[15].

В современном образовательном пространстве поликультурность, в рамках межкультурного образования, превращается в один из важнейших элементов профессионализма. Главной целью межкультурного компонента образования является также выработка у специалистов навыков межкультурной компетенции. Цель поликультурного образования и воспитания состоит в формировании человека культуры, обладающего

7) *Локальные акты*, которые, в свою очередь, делятся на различные группы, критерием выделения которых являются разные области, регламентируемые ими:

- отношения участников образовательного процесса;
- образовательный процесс;
- организацию питания и охрану здоровья;
- работу в сети Интернет;
- методическую работу и работу вспомогательных служб;
- воспитательную деятельность в школе.

Данная классификация наиболее полно отражает разнообразие школьной документации и позволяет охарактеризовать все сферы школьной жизни. Кроме того, благодаря ей можно более четко определить круг лиц, которые будут нести ответственность за выполнение каждой группы документов.

По **кругу управленческих действий и порядку разрешения вопросов** выделяют документы единоначального и коллегиального порядка.

При использовании этой классификации можно определить, кто несет ответственность за принятие конкретного документа и осуществляет контроль за его исполнением.

Делопроизводство образовательного учреждения должно соответствовать определенным требованиям и предусматривать:

1) единообразие в постановке этой работы во всех образовательных учреждениях и их подразделениях;

2) правильное и своевременное исполнение распорядительных документов в соответствии с действующим законодательством;

3) обязательную организацию: учета, регистрации, контроля исполнения, соответствующей обработки, систематизации документов, подготовки их для сдачи в архив, соблюдения порядка хранения и исполнения [4].

Для обеспечения релевантности документооборота нами предлагается обязательное выполнение следующих условий: построение номенклатуры дел, ведение делопроизводства квалифицированными специалистами и переход к автоматизированным формам ведения документации (электронное делопроизводство).

Принципы построения номенклатуры дел. В настоящее время номенклатура дел образовательного учреждения должна содержать уставную документацию и локальные акты, формирующие правовое поле деятельности учреждения, как автономной единицы системы образования, а также перечень документации по охране труда и технике безопасности при организации образовательного процесса.

Для быстрого поиска документов по содержанию и выводам вводится классификация документов.

Классификация документов закрепляется в номенклатуре дел, являющейся тематизированным списком дел, с указанием сроков их хранения, который утверждается руководителем учреждения.

Документы после их исполнения группируют в дела, представляющие собой совокупность документов, относящихся к определенному вопросу или участку деятельности учреждения. Номенклатура дел предназначена для: распределения новых и исполненных документов в дела, закрепления индексации, установления сроков исполнения дел. Она используется в качестве схемы построения справочной картотеки на исполненные документы

и является учетным документом в архиве хранения дел для временного хранения (до 10 лет включительно).

Основными принципами построения номенклатуры дел являются:

1. единство в подходе к учету, систематизации, описанию и поиску документов;
2. применение индексации документов, обеспечивающей внесение в соответствующие разделы номенклатуры изменений, добавлений и исправлений;
3. стабильность индексов дел;
4. сохранение за номенклатурой дел функций учета документов [4].

Квалифицированные специалисты. Одним из главных факторов успешного делопроизводства в школе является квалификация специалистов, которые его ведут. Как правило, большую часть работы с документами выполняют секретари-делопроизводители. Зачастую они не имеют соответственной квалификации, что значительно тормозит процесс документооборота**.**

Кроме секретарей, большую часть работы с документами выполняют заместители директора (по учебно-воспитательной, воспитательной работе и хозяйственной части) и инженер по охране труда (в крупных школах).

Разделение всей документации по сферам деятельности и четкое распределение обязанностей по их обработке между всеми работниками, имеющими к ним отношение, значительно упростит процесс выполнения и резко сократит время, затрачиваемое на переработку и исполнение того или иного документа.

Кроме того, необходимо сделать обязательным требование о прохождении курсов секретарей-делопроизводителей для всех работников, имеющих непосредственное отношение к работе с общешкольной документацией, что значительно повысит их квалификацию и, как следствие, приведет к более качественному результату.

Электронное делопроизводство. В настоящее время в школах с целью повышения эффективности обработки документации целесообразно автоматизировать процесс делопроизводства. Ключевой задачей автоматизации является сокращение временных затрат на работу с документами, а также оптимизация маршрута их движения в учреждении. Стоит отметить, что электронное делопроизводство успешно решает данную задачу. При этом образовательным учреждениям важно гармонично сочетать работу с бумажными документами и электронный документооборот.

Автоматизация делопроизводства позволяет сделать ежедневную работу с документацией проще: быстро регистрировать входящие, исходящие и внутренние документы, контролировать исполнение поручений, резолюций и указаний администрации, а также отслеживать местонахождение бумажных оригиналов документов.

На сегодняшний момент для образовательных учреждений разработано достаточно большое количество программных продуктов, позволяющих вести документацию в электронном виде. Рассмотрим некоторые из них.

1. Программный комплекс «ПараГраф-3» используется в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга с 2006 года и является основой информационной среды образовательного учреждения.

культур во времени и пространстве. В настоящее время в образовательном процессе в научный оборот входят такие понятия, как «образовательное пространство», «межкультурное образование», «поликультурная образовательная среда», «образовательные технологии» и др. Реакцией на возникновение новых социокультурных реалий со стороны мировой педагогической науки стала разработка соответствующих образовательных стратегий, что нашло отражение в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО и т. д.

Международная энциклопедия образования рассматривает поликультурное образование как важную часть современного образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [10].

Болотина Т.В., Мишина И.А. в терминологическом словаре «Поликультурное образование» указывают, что поликультурное образование - это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (российской) и мировой культуры, многоуровневой идентичности с упором на доминирование общегражданской российской идентичности в целях духовного обогащения, укоренения в духовно-культурных традициях российского социума, формирования готовности и умения жить в многокультурной (полиэтничной, поликонфессиональной) среде [16]. Поликультурное образование, в отличие от интернационального воспитания советских времён, предполагает, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, локально-территориальных, этнографических, религиозных, этнолингвистических и прочих, сформировавшихся на основе инокультурного опыта и менталитета [16].

Специфическими целями поликультурного образования являются: формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях (этажах) – субнациональном и национально-территориальном; формирование российской гражданской идентичности в сложных условиях социально-политического многообразия Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России; создание условий для сохранения и развития комплиментарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией; формирование национально-культурной и гражданской идентичности человека в контексте современного мирового самосознания; эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни; развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной,

культурными уникумами Крыма сейчас очень богаты и они непрерывно расширяются. Октябрьское сельское поселение находится в самом центре Крыма, имеет ресурсы для реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, развивающей предметно-пространственной среде с учётом национально-культурных, климатических условий. Обеспечивает социализацию подрастающих поколений в условиях поликультурной российской цивилизации, готовит их к функциональному сотрудничеству в составе полиэтнических гражданских сообществ регионального, российского, международного масштаба.

Отечественные ученые рассматривают поликультурное воспитание как образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. Современный человек должен быть толерантным, терпимым, с развитым чувством уважения к людям иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию.

Формулировка цели статьи и задач. В условиях многонациональности и поликультурности в Республике Крым можно выделить такие направления деятельности государственных, образовательных, культурных и общественных организаций: признание и расширение понимания в обществе того, что поликультурность отражает культурное и национальное разнообразие крымского общества, признание за всеми членами общества свободы сохранять, обогащать и делать с другими свое культурное наследство; обеспечивать признание и использование в своей деятельности всеми государственными, политическими институтами, образовательными, культурными и общественными организациями многокультурного характера Крыма; охранять и поддерживать использование в обществе наряду с государственным и других языков народов, населяющих Крым; расширять поликультурность образовательных учреждений на родных языках народов Крыма.

Цель статьи рассмотреть возможности повышения педагогической культуры педагогов средствами образовательного туризма по посёлку Октябрьское, по Крыму для осуществления дальнейшего плодотворного поликультурного образования воспитанников. Первоочередными задачами становятся: проанализировать состояние проблемы поликультурного образования; обосновать важность и актуальность образовательного туризма педагогов посёлка в повышении педагогической культуры, профессионального мастерства.

Изложение основного материала статьи. В условиях многокультурного мира и полиэтнического общества поликультурное образование становится неотъемлемой частью педагогической культуры. Оно включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных

Автоматизированная информационная система (далее АИС) «Параграф-3» является клиент-серверной платформой и состоит из серверной и клиентской частей. В состав серверной части входят: сервер баз данных Firebird, файлы базы данных и программа «Менеджер баз данных» [5, с. 2-3].

АИС позволяет собирать, хранить и обрабатывать данные об образовательном учреждении, его сотрудниках и обучающихся. Система позволяет автоматизировать: ведение личных дел сотрудников, учет их достижений, курсов повышения квалификации, наград, различных категорий стажа; ведение личных дел обучающихся, учет их движения, достижений, итоговой успеваемости. На основе имеющихся данных, модули системы предоставляют возможность: создавать, редактировать и поддерживать в актуальном состоянии расписание учебных занятий; вести электронные классные журналы учебных коллективов; анализировать текущую успеваемость обучающихся; вести учет материально-технических ресурсов учреждения и т.д.[6].

Кроме того, на основе данного комплекса может работать ряд дополнительных программ, которые более детально обрабатывают различные сферы жизнедеятельности школы. К ним относятся:

А) ***«Горячее питание».*** Модуль поставляется в виде заполненной книги MS Excel. Книга представляет собой набор листов с шаблонами форм отчетности и программным модулем написанным на Visual Basic for Applications (VBA), выполняющим расчет. Данный модуль может работать как автономно, так и с базой данных АИС "ПараГраф" версии 2.

Б) ***«ДОКУМЕНТООБОРОТ v.0.1».*** Данная программа позволяет частично автоматизировать документооборот школы; предоставляет возможность использования в локальной сети учреждения; предоставляет возможность использования шаблонов и стандартных форм документов; позволяет использовать уже имеющиеся в электронном виде данные по сотрудникам и обучающимся ОУ; предусмотрен автоматический импорт данных из АИСУ «Параграф:ОУ», если данный программный комплекс используется в организации.

В) ***Программный комплекс "Знак"*** предназначен для контроля знаний обучающихся. ПК "Знак" позволяет: создавать и редактировать логические структуры курсов, необходимые для проведения детализированного, многофакторного анализа результатов контрольного тестирования учащихся; создавать тестовые задания в привязке к структуре учебного курса; формировать различные виды тестов из созданных заданий; организовать тестирование; автоматизировать обработку результатов тестирования и получение таких показателей, как рейтинг учебных достижений, степень обученности, качество знаний обучающихся; организовать обмен методическими и контрольно-измерительными материалами между различными образовательными учреждениями с помощью системы экспорта-импорта.

Г) ***«Печать аттестатов»***. Программа предназначена для печати аттестатов на основе данных из АИС "Параграф".Полная функциональность программы может быть реализована на компьютере с предустановленной клиентской частью АИС "Параграф", при наличии доступа к принтеру с разрешением не ниже 300*300 точек на дюйм [6]

2. Программный комплекс «1С:ХроноГраф Школа 3.0 ПРОФ» представляет собой новую версию многофункциональной информационной системы электронного документооборота и автоматизации управления основной деятельностью образовательного учреждения.

Основные задачи, решаемые программой:

1. Создание общешкольной информационной базы данных (ИБД).
2. Реализация комплексной системы управления школой с учетом региональных особенностей нормативно-правового и финансового регламентирования.
3. Поддержка технологии нормативно-правового обеспечения деятельности школы.
4. Реализация системы электронного документооборота школы, включая новые возможности формирования организационно-распорядительной и плановой документации, а также обмена информацией с внешними инстанциями и образовательными организациями.
5. Автоматизация организации и управления учебным процессом.
6. Автоматизация планирования и организации дополнительных образовательных услуг.
7. Управление процессами формирования и комплектования контингента обучающихся.
8. Автоматизация системы ресурсного обеспечения деятельности школы.
9. Автоматизация процессов анализа и контроля за результатами образовательной деятельности, текущей, итоговой и независимой аттестации обучающихся.
10. Формирование, вывод на печать и экспорт в стандартные форматы статистической и аналитической отчетной документации, включая унифицированные формы и формы оценки качества образования.

Программа обеспечивает автоматизированный комплекс мер по защите информации, в первую очередь, персональных данных учащихся и сотрудников, в соответствии с требованиями федерального законодательства (ФЗ-152 от 27.06. 2007 г. «О персональных данных»). [7]

3. «Школьный Офис» - комплексная информационная система, охватывающая все аспекты управления образовательным учреждением, включая планирование и организацию учебного процесса, кадровый учет и внутренний документооборот.

Основная функциональность «Школьного Офиса»:

- Организация и ведения кадрового учета, управление персоналом
- Организация и ведение учета учащихся
- Организация делопроизводства и управление документооборотом
- Учебное планирование
- Формирование штатного расписания и тарификация
- Подготовка унифицированных отчетов
- Формирование нестандартных управленческих отчетов для внутреннего пользования
- Ведение информационно-справочной базы данных нормативных документов и методических материалов

«Школьный Офис» дает возможность Администрации школы:

- Автоматизировать процесс учебного планирования

Литература:

1. Максим Грек. Сочинения.- Казань, 1859-1862. – Ч.1-3.- 526с.
2. Каштанов С.М. Труды И.Денисова о Максиме Греке и его биографиях // Византийский временник. М., 1958. - Т. 14. С. 284-295
3. Клибанов А.И. К изучению биографии и литературного наследия Максима Грека // Византийский временник. М., 1958. - Т.16. С. 156
4. Ковтун Л.С. Лексикография в Московской Руси в XVI-XVII d/ К/?1975/ - С. 81-83
5. Смирнов И.И. К вопросу о суде над Максимом Греком // Вопросы истории. 1946. №1-2. С. 126

Педагогика

УДК 379.822

магистрант Рудая Татьяна Яковлевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЁЛКЕ ОКТЯБРЬСКОЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме поликультурного образования в образовательных учреждениях Октябрьского сельского поселения, осуществлена попытка осмыслить возможности формирования поликультурной компетентности педагогов. Анализируя нормативно-правовую базу, научно-методическую, краеведческую, вспомогательную литературу, Интернет-ресурсы, автор показывает значимость поликультурного образования воспитанников, педагогов, специалистов образовательных учреждений, обосновывает важность и актуальность повышения их педагогической культуры, профессионального мастерства педагогов.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная компетентность, поликультурность, образовательный туризм.

Annotation. The article deals with the problem of multicultural education in educational institutions of Oktyabrsky rural settlement, an attempt to comprehend the possibility of creating a multicultural competence of teachers. Analyzing the legal and regulatory framework, scientific-methodical, ethnography, supporting literature, Internet resources, the author shows the importance of multicultural education pupils, teachers, professionals, educational institutions, proves the importance and urgency of enhancing their pedagogical culture, the professional skills of teachers.

Keywords: intercultural education, multicultural competence, multicultural, educational tourism.

Введение. Для образовательного туризма Крым имеет самое большее разнообразие научных центров, музеев, театров, памятников истории, культуры, природы. Возможности познакомиться с природными и

Негативное отношение Максима Грека к астрологии проявляется и в его «Слове о том, яко промыслом божим, а не звездами и колесом счастия, вся человеческая устрояются» [1, С. 305], где он пространно опровергает мнение тех, котрые верят в «схождения звездные», видя в них причину богатства и благополучия одних и убожества, безславия и бесчестия других. Для него все, чего добивается человек, исходит от «Содетеля отца», но достигается трудом и упорством самого человека. Следовательно, выделение личностного начала становится определяющим в его категорическом неприятии астрологии.

Что касается науки, то Максим Грек ставил науку по одну сторону, а христианскую веру – по другую, и каждой из них отводил свой предел, свое место в иерархии духовных ценностей.

Посредницей же между ними, их золотой серединой, по его мнению, выступала философия, за которой признается определенная теологическая функция, заключающаяся в осмыслении божественного, в углублении интереса ко всему непостижимому и тайному.

Тем не менее, философия, по Максиму, не может полностью заменить теологию, ибо ей недостает главного: простой, нерассуждающей веры. Философия порождена человеком и представляет собой волеизъявление его свободного духа, устремляющегося к познанию высшего. Но дух разумен, он вообще есть ум, действующий «тварию», т.е. утверждающий свою истинность лишь в соотнесении с бытием конечных вещей. Вот почему философское видение возвышает «окружняя учения», связывая воедино различное и многообразное, и в то же время принижает божественное, желая проникнуть в его сущность с помощью рассуждения, силлогизмов. Эти два полюса философии с их достоинствами и недостатками, по мнению книжника, прежде всего, выразили в своих учениях ее верховные создатели Платон и Аристотель.

Констатировав существование противоположных тенденций в философии, Максим грек ополчается главным образом против аристотелизма, вернее – не столько против него самого, сколько против католической доктрины, пытавшейся опереться на логическое учение Стагирита, разрабатывая свои основные догмы. В «Слове на латынов» он упорно обвиняет западное богословие в извращении христианской истины.

Анализируя работы Максима Грека можно утверждать, что воздействие его на умственное развитие Московской Руси было значительным; его келья служила своего рода литературным салоном, клубом, куда стекались все наиболее пытливые и ищущие умы. У него бывали Василий Патрикеев, Зиновий Отенский, Артемий Троицкий, Андрей Курбский; двое последних позднее оказались на Украине. Где развернули бурную литературную деятельность в составе братского движения. Советами Максима Грека, возможно, пользовался русский первопечатник Иван Федоров; во всяком случае, в послесловиях к его изданиям выявлены текстуально-стилистические совпадения с сочинениями Максима Грека.

В числе непосредственных его сотрудников были известные русские переводчики Нил Курлятьев, Михаил Медоварцев, Дмитрий Герасимов. Среди них особенно выделяется фигура последнего. Имя Герасимова хорошо известно в истории московской дипломатии; он состоял посланником при дворах шведском, датском, прусском, венском и римском. Знал несколько языков – предположительно немецкий, греческий, латинский, еврейский.

• Более эффективно использовать имеющиеся людские ресурсы, опираясь на самую полную информацию об уровне квалификации и опыте сотрудников

• Осуществлять эффективное планирование аттестации и повышения квалификации персонала

• Автоматизировать делопроизводство и привести его в соответствие с действующим законодательством

• Снизить время на подготовку обязательной отчетности

• Получать и анализировать отчеты, необходимые для принятия эффективных управленческих решений

• Оперативно получать необходимую информацию о сотрудниках и учащихся

• Иметь «под рукой» любой действующий нормативный документ, необходимый для работы [8].

Кроме вышеперечисленных программных комплексов существует еще достаточное количество других программ, позволяющих усовершенствовать и упростить ведение документации, а, следовательно, управление образовательным процессом в школе. Руководителям учебных заведений необходимо опытным путем определить тот программный комплекс, с которым наиболее удобно и целесообразно работать в условиях функционирования конкретного учреждения, обучить персонал и пожинать плоды своего управленческого решения, значительно сократив время и трудозатраты на обработку документации.

Выводы. Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

- своевременное и уместное делопроизводство – залог успешной жизнедеятельности образовательного учреждения;

- отрицательные факторы, оказывающие влияние на движение документации, - это большое количество документов, непрофессионализм работников, имеющих дело с делопроизводством, и ведение только бумажной документации, что в настоящее время является непозволительной роскошью.

Путем решения данных проблем является: 1) построение номенклатуры дел, 2) ведение делопроизводства квалифицированными специалистами и 3) переход к автоматизированным формам ведения документации (электронное делопроизводство).

Только соблюдение этих условий позволит сделать делопроизводство релевантным и качественным, что значительно сыграет роль в построении имиджа образовательного учреждения.

Литература:

1. ГОСТ Р 7.0.8-2013 "Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения" [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс [Офиц. сайт].URL:http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163800;fld=134;dst=100007;rnd=0.34202342595286694 (дата обращения: 22.09.2015).

2. Справочник инспектора школ: Инструкция о ведении школьной документации. Приложение к Приказу Министра просвещения СССР от 27 декабря 1974 г. №167 - М., 1978. - С. 101-117

3. Методические рекомендации по работе с документами в общеобразовательных учреждениях. Письмо Минобразования РФ от 20 декабря 2000 г. N 03-51/64 [Электронный ресурс] // Предпринимательское

право [Инф. портал]. URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_16278.html. (дата обращения 21.09.2015).

4. Федорова Л.А. Ведение учебно-педагогической документации в образовательном учреждении // Нормативные документы образовательного учреждения, №8, 2009

5. Невзорова И.П., Скалецкая М.И. Информационная структура комплекса «Параграф-3» и основные приемы работы с приложениями: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦКС СПб «РЦОКОиИТ», 2011. – 92с.

6. Параграф 3: Школа. [Электронный ресурс] // Сайт технической поддержки программных продуктов образовательных учреждений «InfОбраз» [Офиц сайт]. URL: http://pbivc.ru/content/paragraf-3-shkola-0 (дата обращения: 22.09.2015).

7. Программный комплекс «1С: ХроноГраф Школа 3.0 ПРОФ» [Электронный ресурс] // ООО «Хронобус» Управление образовательной деятельностью. Сайт поддержки и продвижения программ [Офиц. сайт]. URL: http://chronobus.ru/normbase/detail.php?ELEMENT_ID=1772548 (дата обращения: 23.09.2015)

8. Школьный офис [Электронный ресурс] // Электронная школа [Офиц. сайт]. URL: http://www.e-school.ru/products/11/ (дата обращения: 23.09.2015)

Педагогика

УДК 004.85:378.09.147:81’243

ассистент Миронцева Светлана Сергеевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущих менеджеров. Автор описывает подходы к иноязычной профессиональной подготовке специалистов, на которых базируется коммуникативно-конструктивная концепция компьютерно-ориентированной среды, в частности, электронные образовательные ресурсы.

Ключевые слова: иноязычная профессионально-ориентированная компетентность, электронные образовательные ресурсы, иноязычная коммуникативная деятельность, подходы к обучению.

Annotation. The article is devoted to the topical problem of formation of foreign language professionally-oriented competence of future managers. The author describes the approaches to foreign language skills training, which is based on communicative-structural concept of a computer-oriented environment, in particular, electronic educational resources.

Keywords: foreign language professionally-oriented competence, electronic educational resources, foreign language communicative activities, the teaching approaches.

по отношению к русскому государству, сообщал Турции о благоприятной обстановке для похода на Россию. Эта точка зрения была объявлена достойной сожаления в статье Н.А.Казаковой. С одной стороны она критикует И.И.Смирнова, полагая, что представления Максима Грека об исторической миссии России, его понимание внешнеполитических задач русского правительства исключают гипотезу об агентурной службе Максима Грека турецкому правительству, но с другой - констатирует, что Максиму Греку действительно принадлежали отдельные замечания в адрес русского правительства, в основе которых лежало его резко отрицательное отношение к идеи русско-турецкого союза. Таким образом, вопрос этот остается открытым; однако, думается. К истине ближе те, кто считал Максима Грека больше заинтересованным в турецких делах, чем в русских.

Но все это отходит на второй план по сравнению с тем, что совершил Максим Грек в пору своего «обрусения» в монастырских тюрьмах, в которых он провел ни много ни мало около 35 лет. Созданное им, за это время огромное литературное наследие, включающее Слова, Поучения на этико-догматические и философские темы, всевозможные филологические штудии и азбуковники, послания к разным лицам и т.д., оказало глубочайшее воздействие на все стороны духовной жизни московского общества второй половины XVI столетия, воспитав целое поколение восточнославянских книжников.

В соответствии с афонской традицией, которая определяла его теологические воззрения, Максим грек в «Стязании о известном иноческом жительстве» выдвигал в качестве моральной альтернативы учение о четырех добродетелях: мужестве, которое «не еже телеса низлагает и стены градскыя разоряет, но душевное сильное и терпеливо противу наводимых нам от бесов и лукавых человек, различных напастований и обстояний»; целомудрии, соблюдающем человека «во всякой святыне и преподобстве»; надежде и любви «яже есть исполнение всему закону» [1, С. 278]. Как видим, моральные воззрения Максима Грека выдержаны в духе последовательного аскетизма; исполнение его «добродетелей» предполагало исключительное сосредоточение на божественном, без чего немыслилось никакое самосовершенствование.

С этих позиций он критикует античную этику. По его словам, хотя и видится, будто древнегреческие мыслители «доброхитренные» рассуждают «о всякой добродетели и доброчинии нравов», в действительности же они учат на примере деяний своих богов»всякие злобы любити – и чужеженство, и брани, и убийства, и лесть. И винопитие». Максима Грека решительно не устраивала атеистическая сущность эпикурейской морали, ее беспредельное жизнелюбие и убежденность в реальности только настоящего [1, С. 327].

Вместе с тем, несмотря на строго мистический характер, учение о четырех добродетелях содержало разработку проблем, представляющих философский интерес. Прежде всего, это касается мужества; будучи главной добродетелью, назначение которой – сознательное уклонение от всего мирского, суетного, оно согласно Максиму, основывается на присущей человеку свободе воли.

Теме свободы воли святогорский инок посвящает несколько сочинений. В «Послании к некоему князю» он не только осмысливает свободу воли как власть человека над своими делами, поступками. Здесь интересно противопоставление свободы воли различным астрологическим учениям, проникшим на Русь на рубеже XV - XVI веков.

переводчика, прибыл в Москву. В России ему было суждено оставаться до конца своих дней.

Новая жизнь Максима Грека началась в самой благоприятной обстановке: он сразу приобрел известность как блестящий знаток христианского вероучения, к нему благоволил сам великий князь, посылавший ему «многоразличные брашна» от своей трапезы. Быстро овладев русским языком, он занимается переводом богослужебных книг, пишет небольшие сочинения, в основном справочного характера, о монастырях Афона, о католических орденах францисканцев и доминиканцев, отзываясь с похвалой об их образе жизни, и т.д. Так прошло немногим более двух лет. В 1521 году судьба Максима круто переменилась: он подвергся опале и был сослан в Иосифо-Волоколамский монастырь.

Для обсуждения его дела дважды созывались церковные соборы – в 1525 и 1531 годах. Среди предъявленных ему обвинений особенно тяжкими были: искажение священных писаний; осуждения им назначения русских митрополитов без санкции константинопольского патриарха; отрицательное отношение к восточной политике русского государства, пособничество Турции.

По первому пункту обвинения следует заметить, что основания для такого упрека имелись: Максим Грек при переписке русских богослужебных книг заставлял своих сотрудников производить необходимые по греческим канонам исправления. Об этом он сам писал в своем «Исповедании православной веры»: « … Аз благодатию Христовою всеми моими списании и самем бывшим переводом и исправлением божественных книг ваших учю всякого человека прямо мудрствовати о воплощшемся слове, сиречь не глаголати точию человека по ваших Часословець, но бога совершенна и человека совершенна в едином ипостаси, единого богочеловека» [1, С.231]. Из приведенной цитаты видно, что Максим Грек столкнулся по существу с арианской трактовкой Христа в русском Часословце начала XVI века. И он, естественно «загладаил» соответствующее место, предполагая здесь описку или небрежность переписчика. Ему и не могло прийти в голову, что такое понимание сына Божья было достаточно традиционным на Руси и шло еще от Иллариона Киевского. Поэтому на суде переводы Грека были расценены как искажение «богодухновенных» книг, против чего, разумеется, резко воспротивился святогорский инок.

Максим Грек явно пренебрегал фактом самостоятельности русской церкви, которую она обрела незадолго до падения Византии. Тем самым подтверждалась и вторая его «вина»: осуждение назначения русских митрополитов без санкции константинопольского патриарха. Как известно, с 1446 года митрополит стал избираться собором русских епископов по назначению великого князя. Это было крупное достижение, ибо благодаря ему стало возможным ускоренное формирование московской государственности. Позиция Грека в этом вопросе, безусловно, свидетельствовала, по меньшей мере, о его политической наивности.

Что касается обвинения в сношениях с Турцией, то здесь многое остается неясным; из следственных материалов нельзя вывести какое-либо однозначное заключение. Этим объясняется наличие разных трактовок в научной литературе. Так, И.И.Смирнов [5], признавая реальным пособничество Максима Грека Турции, считал. Что он занимал активно враждебную позицию

Введение. В настоящее время накоплен определенный опыт для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы формирования иноязычной компетентности будущих специалистов. Новые возможности для наращивания качества образовательного процесса открываются в связи с последними достижениями информационного общества. Сегодня информационные технологии, в частности, электронные образовательные ресурсы обладают значительным дидактическим потенциалом, позволяющим вовлечь обучающихся в иноязычную профессиональную деятельность, развивать языковые навыки и речевые умения, пользоваться электронными справочными материалами, словарями. Проблемы применения информационных технологий в образовательном процессе освещены достаточно широко. Интересная точка зрения изложена в работе Н. Ю. Фоминых Комплекс оптимальных педагогических условий иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники [9].

Однако анализ практической деятельности преподавателей по формированию у будущих специалистов иноязычной компетентности показал, что учебный процесс, с одной стороны, недостаточно профессионально ориентирован и, с другой стороны, слабо используются уже имеющиеся как отечественные, так и зарубежные электронные образовательные ресурсы.

Таким образом, проблема применения информационных технологий, особенно с использованием электронных образовательных ресурсов, в работе студентов неязыкового вуза остается открытой для дальнейшей разработки.

Целью данной статьи является определение эффективных подходов к иноязычному профессиональному образованию, выявление педагогических условий эффективного формирования иноязычной компетентности у будущих менеджеров на основе широкого применения электронных образовательных ресурсов.

Изложение основного материала статьи. Современный этап изучения проблемы дает основания утверждать, что основными подходами к иноязычной профессиональной подготовке студентов неязыковых специальностей являются: компетентностный (А. Андриенко), компетентностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный (М. Колкова), личностно-ориентированный (О. Ящук, T. Hutchinson) [13], интенсивный (В. Александров, Л. Щербина), профессионально-ориентированный (П. Образцов), деятельностный (Б. Тарнапольский) [8], интегративный (Г. Борозинец), контекстный (Л. Сальная, D. Brinton) [12], личностно-деятельностный (Н. Саенко), коммуникативный (Т. Барамикова), дифференцированный (И. Чирва), межкультурный (Р. Мильруд, M. Byram) [5; 11], лингвопрофессиональный (А. Крупченко).

Теорию компетентностного подхода разрабатывали В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, А. М. Новиков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.; проблемы управленческого общения и коммуникации - М. Т. Громкова, Г. М. Залесов, О. Ю. Котельникова, Ф.А.Кузин, Н. Н. Кузьмина, О. Ю. Сафонова, В. И. Соломыкин, В. М. Шепель и др.; теорию и методику развития делового и профессионального общения - М. Вудкок, О. Епишева, А. С. Каменев, А. В. Карпов, А. Каюмов, Р. Л. Кричевский, В. Майер, Д. Фрэнсис и др.; компетенции менеджеров исследованы в трудах J. Goesling, О. Епишевой, В. Майера, H. Mintsberg,

С.Д.Резника, С. С. Шилова и др.; проблеме формирования профессионального аспекта иноязычной коммуникативной деятельности будущих специалистов посвящены исследования Н. Л. Гончаровой, Е.В.Грош, О. Ю. Искан-даровой, Е. В. Клименко, Н. С. Сахаровой и др.; вопросы иноязычной компетенции у будущих специалистов освещены в трудах И. Л. Бим, Е. М.Верещагиной, М. Н. Вятютнева, Л. В. Емельяновой, Т.К.Капитоновой, В. Г. Костомарова, С. О. Надточия, В. И. Местечкина, Г.В.Ольшанского, В. Л. Скалкина и др.

Проблемы применения информационных технологий в образовательном процессе рассмотрены Э.Г. Азимовым, Л.Н. Беляевой, Б.С.Гершунским, Т.В. Карамышевой, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызиной и другими. Особенности использования информационных технологий в обучении иностранному языку, педагогические условия их применения отражены в работах М.А. Бовтенко, Е.И. Дмитриевой, Е.С. Полат и других.

Дидактический потенциал в обучении иностранному языку Интернет-технологий раскрыт в исследованиях З.Р. Девтеровой, С.И. Гармаевой, О.В.Чувилиной и других, дистанционных технологий - Е.А. Ефимкиной, Э.Б.Новиковой и других. Проблемы использования программно-методического обеспечения рассмотрены О.В. Ильиной, Т.В. Колесовой, С.В.Могильниченко, Е.В. Смирновой, Л.А. Хамула и другими.

В настоящее время накоплен определенный опыт применения в образовательном процессе имеющиеся отечественных и зарубежных электронных образовательных ресурсов. Однако до сих пор нет многопланового информационного образовательного методического обеспечения данного процесса в практике обучения будущих менеджеров иностранному языку в неязыковом вузе.

Электронные образовательные ресурсы - специальным образом сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, представленные в электронном виде и функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий.

Литература:

1. Вербицкий А. А Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

2. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

3. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2000. – 175 с.

4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. … д–ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – Москва, 1997. – 193 с.

5. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. Техн. у-та. 2005. – 160 с.

6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липек. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

жизни, философско-педагогические идеи книжника и эрудита, прибывшего на Русь из Афона в составе посольской делегации Максима Грека.

Отношение к Священному писанию, выявившееся в учении Иосифа Волоцкого, способствовало некоторой перестройке общественного сознания Московской Руси, появлению в ней философско-просветительских тенденций. И хотя его сторонники, упрочившись на вершине политической пирамиды, постепенно отошли от теологического радикализма своего учителя, тем не менее, толчок к духовным новациям был задан, и он не замедлил сказаться в самых различных областях русской жизни.

Прежде всего, небывалое развитие получили культурные контакты с Западом. В Москву в большом числе стали приглашаться иностранные специалисты – архитекторы, пушечники, врачи, переводчики. Активно начали овладевать иностранными языками и русские. Наряду с греческим, московские дипломаты, изучают немецкий и латынь. Появились первые интеллигенты, получившие высшее образование в западноевропейских учебных заведениях. Ощутимо возрос интерес русских людей к светским наукам, философии. Все это медленно, но неотвратимо вело к соответствующей «европеизации» древнерусской мысли, усилению в ней «античной линии», восходящей еще домонгольской эпохе, ко временам Владимира Мономаха и Климента Смолятича.

В числе зачинателей этого процесса в первую очередь должно быть названо имя Махаила Триволиса (МаксимаГрека) – книжника и эрудита, прибывшего на Русь из Афона в составе посольской делегации в 1518 году.

До приезда в Москву Максим Грек (ок.1470-1556 г.) прошел сложный жизненный путь. Он родился в эпирском городе Арте в семье, хорошо известной греческой и итальянской интеллигенции второй половины XV - XVI в. Молодость Максима прошла в Италии, где он сотрудничал с такими видными гуманистами, как Иоанн Ласкарис, Анджело Полициано, Пико делла Мирандола, изучал филологические науки и литературу, переписывая греческие рукописи, принимал участие в работе венецианского издателя Альда Манимая. Под влиянием Савонаролы он еще сравнительно молодым человеком постригается в монахи и поселяется в католическом доминиканском монастыре св. Марка во Флоренции. Здесь Максим глубоко освоил богословие и античную философию, знание которой для доминиканских монахов признавалось обязательным; считалось, что философия нужна и для защиты веры от язычников, и для понимания трудных мест Священного писания. В 1505 году он неожиданно удаляется на Афон и становится монахом православного Ватопедского монастыря.

Трансформация Максима Грека из гуманиста в доминиканца, а затем в православного монаха дала некоторым исследователям (С.Каштанов, И.Денисов, А.Зимин, А. Клибанов, И. Смирнов) повод считать его человеком «сомнительной моральной чистоты». Однако едва ли это справедливо; в ту эпоху так поступали многие: вспомним хотя бы аналогичные превращения Феофана Прокоповича, Симона Будного, Стефана Яворского и др. Принятие той или иной веры в средние века было необходимым способом адаптации к новой среде.

В Ватопедском монастыре Максим Грек провел почти 12 лет, откуда он в ответ на просьбу великого князя Василия III прислать на время книжного

2. Волков, Б. С. Младший школьник: как помочь ему учиться / Б. С. Волков. – М.: Академический Проект, 2004. – 144 с.

3. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. Г. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 233 с.

4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – 6-е изд. – М.: УРАО, 1999. – 175 с.

5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.

6. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. –СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

7. Советова, Е. В. Система воспитательной работы в школе / Е. В. Советова, О. В. Шувалова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.

8. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 91 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАКСИМА ГРЕКА

Аннотация. В статье раскрыты неизвестные страницы жизни, философско-педагогические идеи, просветительская деятельность Максима Грека Максима, внесшего большой вклад в развитие научно-философской мысли на Руси.

Ключевые слова: просветительская деятельность.

Annotation. The article reveals the unknown pages of life, philosophical and pedagogical ideas, outreach Maxim Maxim the Greek, who made a great contribution to the development of scientific and philosophical thought in Russia.

Keywords: outreach activities.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в отечественной исторической и историко-педагогической науке существуют пробелы в исследовании деятельности педагогов, религиозных деятелей, представителей науки и культуры, которые стояли у истоков зарождения педагогической мысли и системы образования в Украин, одним из которых был Махаил Триволис (Максим Грек).

Просветительская и педагогическая деятельность Максима Грека поверхностно освещена в истории педагогики, схематично изучается в курсе истории педагогики. **Поэтому цель статьи** раскрыть неизвестные страницы

7. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 2003. – 576 с.

8. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому для делового общения: Учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

9. Фоминых Н. Ю. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 6 (203). – С. 164–171.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос". – 2002. – 23 апреля. [Електронний ресурс]. – URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm

11. Шек Г. Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Шек Генрих Генрихович. – Елец, 2001. – 148 с.

12. Byram M Teaching and accessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

13. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – New York : Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

14. Hutchison T. English for specific purposes: A learner-centred approach / T. Hutchison, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

15. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis / J. C. Richards, S. R. Theodore. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986 – 270 p.

Педагогика

УДК:316.61:371.134:373.3

аспирант кафедры педагогического мастерства учителей
начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Мокренцова Лидия Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье проанализировано сущность метода обучения и лингводидактические условия подготовки будущего учителя иностранного языка во время общеобразовательного процесса. Рассмотрено теоретические основы в подготовке к иноязычному общению. Обосновано на основе современного педагогического опыта место метода обучения в лингводидактике.

Ключевые слова: метод обучения, языковая личность, лингводидактика, межкультурная коммуникация, учебный материал.

Annotation. The article deals with the essence of teaching method and linguodidactics conditions of training the future teacher of foreing language during

the educational process. The theoretical foundations in training for foreign language communication are reviwed. The place of the method of training in linguodidactics is justified on the basis of modern pedagogical experience.

Keywords: the method of training, linguistic identity, linguodidactics, intercultural communication, learning material.

Введение. В специфике подготовки будущего учителя иностранного языка отражены как общее предназначение учителя в целом, так и подготовка качественно новой личности педагога, что обусловленно системой современных требований к подготовке специалиста в сфере общеобразовательной системы. Что касается инновационного подхода в обучении иностранного языка, то к этому вопросу неоднократно обращались в своих исследованиях В. П. Беспалько, Н. В. Гавриш, И.Ф. Гудзик, К. Л. Крутий, Н. В. Кузьмина, А. В. Мудрик, И. М. Румянцева, И. А. Шаповалова.

Формулировка цели статьи. Современные исследования в области лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка свидетельствуют о том, что профессиональные качества являются основополагающими в готовности учителя к педагогической работе, так, можно выделить целую группу наиболее важных качеств, необходимых для формирования педагога, а именно:

- высокие нравственные и гражданские качества;
- педагогическая направленность личности как интегральное качество, включающее в свою подструктуру интерес и склонность к педагогическому труду, любовь к детям и ориентацию на воспитание личности ученика;
- педагогическая подготовленность или профессиональную компетентность, педагогическое творчество;
- педагогические способности, в частности, дидактические, академические, перцептивные, организаторские, экспрессивно-речевые, коммуникативные, рефлексивные, управленческие, волевые, актерские (элементы), суггестивные, проективные, конструктивные, творческие и др. [6].

Качественно новый подход в подготовке будущих специалистов посредством лингводидактики рассматривает «проблему налаживания интегративных связей как предметов разных циклов, так и внутрипредметных взаимодействий» [5, с. 177].

Изложение основного материала статьи. Для определения лингводидактических условий подготовки будущего учителя иностранного языка следует выявить ряд лингвопедагогических условий, которые способны влиять на эффективную подготовку будущего специалиста. Так, по мнению К. Гуревич будущий учитель может выполнить своё предназначение только тогда, «когда он обладает определенными профессионально-личностными качествами, или профессиональной пригодностью к избранному труду» [4, с. 93]. Р. Девлетов выделяет следующие компоненты качества подготовки будущего учителя, без которых невозможно обойтись в современной системе образования: «методическая подготовка; лингводидактическая подготовка; лексикографическая подготовка; коммуникативная подготовка, переводческая компетентность и педагогическая подготовка [5, с. 177].

Наука лингводидактика достаточно молодая (термин введён Н.Шанским в 1977 г. и традиционно определяется как linguo – язык, didaktikos – обучать

углубленное изучение одного или нескольких предметов, высокое качество творческого результата младших школьников [3, с. 24];

- поисковые и научные исследования;
- экскурсии.

Внеурочная деятельность также включает индивидуальные занятия педагога с обучающимися, которые требуют психолого-педагогической и коррекционной поддержки (в том числе – индивидуальные занятия по постановке устной речи, почерка и письменной речи и т.д.), индивидуальные и групповые консультации (в том числе – дистанционные) для детей различных категорий и т.д.

Внеурочная деятельность характеризуется следующими особенностями:

– отсутствие контроля за результатами работы, что, с одной стороны, затрудняет оценку деятельности, а с другой – позволяет создавать более благоприятную обстановку и способствует неофициальности общения;

– отсутствие жесткой регламентации, возможность максимально глубоко ссылаться на инициативу самих детей, свобода выбора содержания, форм, средств и методов управления воспитательной работы;

– организация деятельности во внеурочное время (после уроков, в праздничные дни, на каникулах);

– большая ответственность учителя, которая проявляется в потребности самостоятельно разрабатывать направления воспитательной деятельности и формировать ее содержание без опоры на базовые планы и программы;

– широкий круг возможностей для привлечения социального опыта родителей и других взрослых.

При организации внеурочной деятельности младших школьников следует понимать отличительные стороны между результатами и эффектами этой деятельности. Результат – это то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности, а эффект – это последствия результата.

Итак, в процессе анализа литературы выяснили, что отличительными особенностями внеурочной деятельности являются:

- активность и самостоятельность;
- добровольность участия;
- возможность выбора детьми вида и формы деятельности;
- личностная значимость деятельности, творчество;
- личностная ориентированность работы педагога;
- сотрудничество ровесников и представителей разных возрастов;
- опора на ценностные отношения;
- системность, предполагающая выбор методов, форм, средств организации.

Выводы. Таким образом, исходя из вышеизложенного следует, что внеурочная деятельность способствует более результативному решению воспитательных целей и задач; значительно повышает эффективность обучения и воспитания младших школьников, основываясь на принципах добровольности, активности и самостоятельности; позволяет расширить ограниченные возможности урочной деятельности школы.

Литература:

1. Внеучебная деятельность. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: – http://scool20.ucoz.ru/index/vneuchebnaja _dejatelnost/0-57.

4) трудовая (производственная) деятельность;
5) познавательная деятельность;
6) художественное творчество;
7) социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
8) спортивно-оздоровительная деятельность;
9) туристско-краеведческая деятельность.

Согласно исследованиям известно, что обучение младших школьников в игровой форме, особенно под руководством учителя, содействует развитию у них творческого воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать идеи, планы индивидуальных и коллективных действий.

В педагогической практике сформировались следующие принципы организации внеурочной деятельности**:**

- принцип инициативы и самодеятельности требует, чтобы в процессе воспитательной работы учитывались абсолютно все мнения самих школьников, их инициативные предложения и действия, чтобы при проведении внеклассных и внешкольных мероприятий каждый ученик выполнял определенный вид деятельности;
- принцип общественной направленности предусматривает, что содержание работы клубов, объединений, кружков и других форм воспитательной деятельности будет носить общественно значимый характер, отвечать насущным задачам развития страны, будет связан с достижениями современной науки, культуры, техники, искусства;
- принцип добровольности внешкольной и внеклассной работы предполагает, что обучающиеся самостоятельно выбирают ту форму занятий, которая их интересует. Это относится к факультативным кружкам, занятиям, секциям и другим формам внеклассной работы, а также к записи во внешкольные воспитательные учреждения;
- принцип использования игровых форм деятельности, занимательности и эмоциональных ситуаций имеет особенную значимость в работе с младшими школьниками, т. к. в этом возрасте дети больше всего нуждаются в играх;
- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников находит отражение в содержании, формах, методах реализации внеклассной и внешкольной деятельности, в характере взаимоотношений учителей и обучающихся [1].

Во внеурочной деятельности выделяются основные методы, характерные особенности, и формы работы.

Внеурочная деятельность может быть организована в таких формах:

- клубные объединения обучающихся по интересам, отличительными особенностями которых являются наличие органов самоуправления, своей символики и атрибутики, коллективной творческой деятельности, общение членов клуба разных поколений и т. д.;
- кружки, благодаря которым обучающиеся в основном получают знания по какому-нибудь одному предмету и приобретают соответствующие умения и навыки;
- комплексные формы детских образовательных объединений – студии, мастерские, лаборатории, школы, которые позволяют выявлять раннюю творческую одаренность, развивать способности детей, обеспечивают

[11, с. 127].), тем не менее данная методическая наука «стремится укрепить свои теоретические основы за счёт осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования» [2, с. 81].

Известно, что лингводидактика является разделом педагогики, в основе которого разрабатывается теория образования, обучения и воспитания и на сегодняшний день не нашла конкретного определения. Остановимся на общей трактовке лингводидактики, под которой понимается, что лингводидактика это «термин, который используется для обозначения функциональной части методики, в которой исследуются закономерности овладения языком, развязываются вопросы содержания курса на основе лингвистических исследований, изучаются трудности усвоения языкового материала и их причины, определяются принципы и методы обучения, пути и средства формирования коммуникативной компетенции» [12, с. 156].

Являясь одним из важнейших компонентов лингводидактики метод обучения и его виды до сих пор остаются в поле интересов дидактов, рассматривающих в своих исследованиях необходимые связи этих методов и всевозможные отношения между частями учебно-методической системы, а также, определяют систему функционирования этих методов при подготовке будущих специалистов к иноязычному обучению. При всём при этом, до сих пор остаётся много вопросов относительно методической терминологии, среди которой наиболее значимым является ***метод обучения***. Данный дидактический метод – многоплановое методическое явление, вобравшее в себя различные отношения учебно-воспитательного процесса.

В современной дидактике наиболее чётко определены и обоснованы следующие значения метода обучения: *метод-модель,* при котором рассматривается теоретический уровень усвоения языкаи *метод-способ,* включающий в себя помимо теории, практическое освоения изучаемой дисциплины. Использование данного двойственного подхода к обучению прослеживается и в лингводидактике, где по мнению О. Кучерук «в широком понимании под методом в лингводидактике чаще всего рассматривается совокупность определённых способов и средств обучения, подобранных и организованных соответственно к какой нибудь концепции (условно: метод-концепция, или общий метод, методическая система, методика, который выражает основное направление обучения), а в узком – определённые способ обучения» [7, с. 12]. В современной лингводидактике метод обучения необходимо чётко дифференцировать и определять его основные задачи. Благодаря методу обучения можно разрабатывать различные модели обучения технологий, что позволит наиболее точно реализовывать не только в теории, но и на практике во время иноязычного языкового обучения.

Исходя из новой образовательной подготовки следует рассматривать получение знаний посредством реального овладения иностранным языком, где важным фактором является не получение данных об усвоении языка в целом, а теоретическим обоснованием различных факторов, которые влияют на сам процесс овладения языка в зависимости от реальных условий обучения. Роль лингводидактических данных в усилении теоретической базы позволяет

ведущим методистам ориентироваться в системе методологической подготовки будущего учителя иностранного языка.

В. Райнике выделяет три самостоятельные, и одновременно взаимосвязанные дисциплины, являющиеся теоретической составляющей при изучении иностранного языка, а именно:

- теории овладения языком, или лингводидактики;
- дидактики иностранного языка;
- методики обучения конкретному языку, или частной методики [13, с. 5].

Благодаря взаимодействию данных отраслей знаний можно определять способность обучающегося к межязыковой коммуникации, что на сегодняшний день является достаточно актуальным благодаря тенденции лучшего понимания иноязычных носителей. Если методист занимается подготовкой обучаемого к речевой коммуникации на изучаемом языке, он должен быть сведущим в особенностях подготовки к процессу овладения языка.

По мнению И. Халеевой лингводидактика не может определяться как самостоятельная методика при подготовке к иноязычному общению, она расматривает её как отрасль методичкской науки в целом «…которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [10, с. 199].

Лингводидактика занимается вопросами формирования языковой личности во время обучения. Также лингводидактика определяет наиболее эффективную методологию при подготовке будущего специалиста, способствуя формированию нового, лингвокультурного мировоззрения, которое в современной действительности открывает новые горизонты познания окружающего мира в целом и умения применять полученные знания на практике во время межкультурной коммуникации.

При изучении иностранного языка необходимо определить цель и пути к её достижению. По мнению Г. Бендовой «Обучение языку является плодотворным именно тогда, когда целью мы ставим выучить язык народа вместе с его культурой» [1, с. 176]. В современной науке выделяют следующие традиционные функции языка:

- коммуникативная – развитие как устного, так и письменного языка за счёт коммуникативного общения между окружающими, что в дальнейшем способствует межкультурному общению;
- мыслеоформительная – формируясь в сознании личности, мысль находит своё воплощение в непосредственной речевой деятельности и остаётся озвученной либо зафиксированной в пространстве;
- познавательная – язык выступает как элемент познания для достижения поставленных личностью перед собой задач и целей;
- эмоционально-экспрессивная – язык служит средством выражения эмоций говорящего, показывает отношение говорящего к окружающему его миру;
- импресивная – влияние на собеседника, для получения желаемого результата выполнения своих желаний;

прежде всего, в анализе условий решаемых задач), своеобразное познание (в том числе и в межличностных отношениях, способность удерживать задачу и решать ее во внутреннем плане).

Внеурочная деятельность служит важной составляющей учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Она предоставляет младшим школьникам большой спектр занятий, которые направлены на их развитие. Внеурочная деятельность создается по направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, спортивно-оздоровительное, интеллектуальное, общекультурное). Содержание занятий должно формироваться с учетом пожеланий учащихся и их родителей (законных представителей).

Таким образом, внеурочная деятельность младших школьников должна быть направлена на их культурно-творческую, оздоровительную деятельность, высокий уровень самосознания, способность сделать правильный нравственный выбор.

Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС приобретает новую актуальность, позволяет школе достичь качества образования. Именно в новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования внеурочной деятельности школьников уделено особенное внимание, определено пространство и время в учебно-воспитательном процессе.

Специфика внеурочной деятельности обнаруживается на уровне следующих задач:

– оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;
– учесть возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
– обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
– улучшить условия для развития школьников.

На сегодняшний момент существует множество различных точек зрения понятия «внеурочная деятельность», рассмотрим некоторые из них.

Е. В. Советова считает, что внеурочная деятельность школьников – понятие, которое включает в себя все виды деятельности (кроме учебной), допустимых при решении задач их воспитания и социализации. Внеурочная деятельность служит основным компонентом образовательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся [7, с. 15].

По мнению В. Д. Шадрикова, во внеурочной деятельности обучающиеся получают возможность включаться в определенные социальные отношения и выделять те параметры деятельности, которые имеют для них большой личностный смысл. Участие младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой способ введения ребенка в общественную жизнь» [8, с. 38]. Внеурочная деятельность включает в себя совокупность занятий и общение учащихся в школе после уроков. По его мнению, сюда входят элементы учебной деятельности, организуемой после уроков и направленную на воспитание сознательного отношения к учению, развитие познавательных интересов и овладение культурой умственного труда [8, с. 11].

Развитие творческих способностей младших школьников происходит в различных видах внеурочной деятельности:

1) игровая деятельность;
2) досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
3) проблемно-ценностное общение;

этого возраста пытлив, любознателен и активен по своей природе. Особенности младшего школьного возраста производят важное воздействие на познавательные возможности детей, определяют дальнейший процесс общего развития. Этот период жизни определяется активностью протекания всех процессов. Основными качествами ребенка являются: продуктивность, произвольность, свобода воображения и фантазии, эмоциональная подвижность и чувствительность, потребность в новых впечатлениях, любознательность.

Б. С. Волков считает, что границы младшего школьного возраста, которые совпадают с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-11 лет. В этот период осуществляется дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность постепенного обучения в школе [2, с. 35].

В свою очередь, И. Ю. Кулагина считает младший школьный возраст – вершиной детства. Ведь ребенок обретает много детских качеств –наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непринужденность в поведении, у него появляется другая логика мышления [4, с. 75].

В. С. Мухина отмечает, что если в этом возрасте ребенок не почувствует радость 15 познания, не приобретет умения учиться, не получит уверенность в себе, своих силах и возможностях, сделать это в будущем будет гораздо труднее и потребуется значительно больше высоких душевных, физических и психологических затрат [5, с. 18].

Н. Я. Семаго считает, что существенные новообразования появляются во всех областях психического развития: модифицируется личность, интеллект, социальные отношения. Главная функция образовательной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством), в процессе которых улучшаются и закрепляются новые достижения младшего школьника [6, с. 48].

Младший школьный возраст – это время позитивных изменений, перемен и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, которые осуществляются школьником на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не получит радость познания, не почувствует умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребует существенно более высоких физических и душевных затрат.

Большая часть этих позитивных достижений (самоконтроль, организованность, заинтересованное отношение к учению) внешне могут быть утрачены ребенком на вершине тотального преобразования подросткового возраста. Чем больше будет позитивных достижений у младшего школьника, тем проще он справится с предстоящими трудностями в подростковом возрасте.

Главной функцией в младшем школьном возрасте является мышление. Завершается обозначившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Образное мышление все меньше и меньше становится надлежащим в образовательной деятельности.

У детей в связи с развитием функции мышления к концу младшего школьного возраста развивается способность к анализу (это проявляется,

- информационная – используется для точной передачи информации собеседника посредством языковых средств;

- эстетическая – язык удовлетворяет эстетические вкусы людей;

- факультативные: фатическая – определяется бессмысленными разговорами; металингвистическая – когда передача информации беспричинно завуалирована; магическая – встречается в текстах с различными мистификациями и обрядами народов;

- воспитательная – влияет на развитие всесторонне развитой личности.

Для организации учебного процесса следует использовать лингводидактические принципы обучения, а для развития интегрированных умений будущих специалистов необходимо использовать классические дидактические принципы обучения, которые основываются на непосредственной коммуникации и взаимодействии преподавателя с обучающимися и определяют различные стороны обучения: «содержания, методов, средств, форм, отображают общие требования к формированию содержания обучения и организации учебно-воспитательного процесса» [9].

При лингводидактическом подходе к обучению иностранному языку мы должны понимать, что невозможно в условиях искусственной языковой ситуации получить тот уровень знаний и понимание изучаемого языка, как родная языковая среда. Так, будущие специалисты, получая непосредственное общение в языковой среде имеют возможность получить необходимый уровень знаний для понимания как изучаемого языка так и среды, которая изучается во взаимодействии с языком. К сожалению при изучении языка в отечественной педагогике следует отметить тот факт, что будущий специалист воспринимает изучение языка, как своего рода лингвистическую, тщательно продуманную игру, посредством которой он познаёт язык. Иностранный язык является «не тем предметом, которому можно научить, а тем предметом, которому можно научиться» [15].

При изучении иностранного языка следует помнить, что виды языковой деятельности не возможно рассматривать отдельно друг от друга. В любом случае, они имеют взаимосвязь между собой: «Невозможно ничего сказать, не слушая самого себя во время разговора, то есть не контролируя слухом правильность и признаки высказывания» [14, с. 140].

Говоря об интерактивности вещания мы должны помнить и о том, что во время языковой коммуникации участники вещания поочерёдно становятся вещателями и слушателями. Если же, при иноязычном общении мы используем несколько видов познавательной учебной деятельности, и явно видим их взаимосвязь, то тогда можем утверждать о том, что лишь взаимодействие всех видов изучения иностранного языка, воспитывается иноязычная языковая личность.

Если, например, говорить о языке, то без чтения мы не способны передать информация, ведь эти виды являясь «реализацией мануально-визуальной коммуникации» [14, с. 230], в сочетании друг с другом способны передавать тот пласт информации, без которого не сможет обойтись один из видов без взаимодействия.

Так, например, любой написанный текст без прочтения не является основой познавательной деятельности, а само чтение увеличивает лексический запас обучающегося, делая его и стилистически грамотным, отсюда и вывод, умея хорошо читать, человек способен грамотно писать, в свою очередь для

декодировки письменного текста, нам необходимо уметь читать. Эта видимая взаимосвязь позволяет рассматривать изучение иностранного языка в целостной системе общеобразовательного процесса, формирующего качественного специалиста.

Выводы. При подготовке будущего специалиста существует множество вариантов изучения иностранного языка, что позволило по-новому подойти к основным требованиям подготовки современного учителя, способного действовать не по шаблону в различных ситуациях, а исходя из адекватных условий обучения, принимая во внимание ту методическую систему, которая соответствует данному образовательному процессу. Таким образом главной потребностью в новых условиях образовательного процесса стала подготовка языковой личности к владению иностранным языком, при котором интеграционные тенденции позволили рассматривать обучение со всех сфер познавательной деятельности человека, основываясь на интерес к межкультурной коммуникации для непосредственного приобщения к той или иной культуре. Для удовлетворения потребности к межкультурной коммуникации была создана гибкая и вариативная система форм, средств и способов обучения иностранным языкам, разработка разных методических подходов [8, с. 13–18].

Итак, «лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности её развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения / преподавание (языка, языковой картины мира носителя языка, который изучается), так и взаимодействую всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранение» [3, с. 17].

Таким образом, в современной образовательной системе исследования в области лингводидактики свидетельствуют о необходимости создания правильного научного обоснования термина, для эффективного оценивания методов обучения, способствующих формированию языковой личности. Это свидетельствует о том, что лингводидактика должна разрабатывать методологию подготовки будущих специалистов, моделируя специфику содержания образовательного процесса дла полного усвоения обучающимися необходимого учебного материала для формирования языковой личности.

Литература:

1. Бендова Г. Поиск и идентификация социокультурной информации // RossicaOlomucensiaXLVSI-II. Sbornik prispevku z mezinarodni conference XIX. Olomoucke dry rusistu 30.08. – 01.09.2007 – Olomouc, 2008. – С. 175–177.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: [учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

3. ГоліверН. О. Лінгводидактичні аспекти мовної підготовки майбутніх фахівців / Н. О. Голівер // Педагогіка вищої та середної школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 14–17.

4. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.

транслирующимися межпоколенно духовными, социальными и культурными смыслами.

Литература:

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 55-56.

2. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. М., 1971. Т. 2. С. 61-67.

3. Голов А. Этническая социализация подростка / А. Голов [электронный ресурс] // – Режим доступа: адрес сайта http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Psihologia/12_120650.doc.htm

4. Платон. Протагор // Платон. Соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1990. С. 423.

5. Разеев Д.Н. . Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе / Д.Н. Разеев // Коммуникация и образование. Сборник статей. — Под ред. С.И. Дудника. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. — 448 с.

6. Giddens A. The constitution of society. – Oxford: Polity Press, 1997.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Рамазанова Эльмира Асановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье раскрыта подготовка учителя начальных классов к организации внеурочной деятельности младших школьников в рамках Федерального государственного стандарта.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, младший школьник.

Annotation. His article discloses the preparation of primary school teachers to organize extra-curricular activities for primary school in the Federal state standard.

Keywords: extracurricular activities, Junior high school student.

Введение. Учебно-познавательная деятельность происходит не только в ходе обучения на уроках, но и во внеурочное время. Проблема использования свободного от учебы времени младших школьников всегда была актуальной для общества. Внеклассная деятельность является составляющей всего учебно-воспитательного процесса, при котором деятельность обучающихся осуществляется во внеурочное время при направляющей и организующей роли учителя.

Большие возможности в развитии творческих способностей младших школьников реализуются во внеурочной деятельности.

Цель статьи: определение особенностей внеурочной деятельности младших школьников.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития творческого потенциала, так как ребенок

Различие принципов культурной идентичности в образовательных парадигмах

	Общекультурная (цивилизационная)	**Этнокультурная**
Принцип формирования субъек-ти	*Индивидуальность*	*Коллективность*
Направленность	*Будущее*	*Прошлое*
Характер образовательных процессов	*Инновационность*	*Традиционность*
Отношение к культурной традиции	*Поликультурность*	*Этничность*
Центрация	*Системоцентризм*	*Антропоцентризм*
Отношение к базовым ценностям	*Прагматизм, практико-оринтированность*	*Этичность, духовность*

Что касается соотношения этих форм культурной идентификации, то этнокультурныя идентификация имеет обладает диалектической природой: с одной стороны, коллективная идентификация с этнокультурой является имманентным процессом выстраивания этнокультурного образа мира; с другой, этнокультурная идентификация является фундаментом универсальной духовной культуры как атрибутивной части общего антропологического пространства.

Выводы. Этнокультурная идентичность как способ саморефлексии региональной культуры выступает, с одной стороны, в качестве элемента субъективной реальности, структуры самосознания; с другой стороны, этничность является элементом объективной реальности – антропологического пространства региональной этнокультуры, создаваемого традиционными,

5. Девлетов Р. Р. Лингвопедагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к проведению словарной работы / Р. Р. Девлетов // Учёные записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – Т. 27 (66). – № 1, Ч. 1. – 2014 – С. 176–182.

6. Кузьмина Н. В. Структура коммуникативных способностей учителя / Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 285 с.

7. Кучерук О. А. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики / О. А. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 3. – С. 10–15.

8. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 1995. – № 5. – С. 13–18.

9. Онищук В. А. Дидактика в современной школе: пособие для учителя / В. А. Онищук. – К.: Радянська шк.., 1987. – 351 с.

10. Халеева И. И. Основные теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238. с.

11. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика / Н. М. Шанский . - М.: Русский язык, 1985. – 142 с.

12. Levi M. CALL: Context and Conceptualisation [Electron. resourse] / M. Levi. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – Режим доступа: http://www.llas.ac.uk/resources/

13. Reinicke W. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Ein methodologischer Ansatz / W. Reinicke // Deutsch als Fremdsprache. – 1983. – H.5.

14. Seretny A., Lipicska E. ABC metodyki nauczania jkzyka polskiego jako obcego / A. Seretny. – Krakьw, 2000.

15. West M. Learning to read a Foreign Language and Other Essays on Language Teaching / M. West. – L.: Longman, 1955. – 100 p.

Педагогика

УДК: 371.24

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике
Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РАБОТЕ НАД ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ (МЕТОД ОЦЕНКИ)

Аннотация. В статье перечислены основные направления использования метода оценки для решения геометрических задач, проанализированы основные пособия-источники, посвященные экстремальным задачам на предмет наличия задач, легко решаемых таким методом, кратко охарактеризована одна из разновидностей метода оценки, которая опирается на выделение определенных характеристик геометрической фигуры, приведены примеры задач, которые решаются этим методом, рассматриваются некоторые особенности введения таких задач в курсе методики обучения математике.

Ключевые слова: экстремальные геометрические задачи, метод оценки, профессиональная подготовка учителя математики.

Annotation. In this article, major trends of evaluation method of extreme geometrical problems solving are highlighted. Also, the analysis of the major textbooks, devoted to such extreme problems which cam be easily solved by the evaluation method. The author gives a brief characteristic of one of the evaluation method approaches, based on the selection of geometrical shapes as well as the examples of the solutions to of this type of tasks. What else is considered in this article is the details of teaching this type of geometrical tasks in terms of the methodology course.

Keywords: extreme geometrical problems, evaluation method, professional training of the mathematics teacher.

Введение. Современные ученые среди многочисленных направлений обновления и развития образовательного процесса современного высшего образования как приоритетные рассматривают: 1) личностную ориентацию образования за счет развития индивидуальных способностей студентов, учета их интересов и склонностей в выборе индивидуальной образовательной траектории (запуск механизмов личностного существования человека (рефлексия, смыслотворчество, ответственность и т.д.)); 2) усиление методологической составляющей в структуре учебного знания при организующей роли теорий, законов, принципов, понятий, моделей, научных фактов; 3) усвоение системы способов научного исследования; 4) включение в учебный процесс способов познания и преобразования мира; 5) креативность образования, которая предусматривает наличие в его содержании такой составляющей, которая формируется самими студентами в виде их творческой

Таким образом, именно институты предлагают ценностно-нормативную базу для формирования этнической идентичности [6].

Следовательно, по отношению к субъекту образования общекультурная идентификация как идеал и цель образования, имеет в качестве преобладающего временной вектор, тогда как этнокультурная имеет преимущественно пространственный характер.

Кроме различия векторов направленности (пространственно-временных), эти формы культурной идентификации различаются характером. Приобщение к общекультурным ценностям интенсифицирует индивидуализм, способствующий личностному самоутверждению в социокультурном мире. Процесс освоения «чужого» как путь образования раскрыт Г. Гегелем. Для Гегеля образование возможно через развитие теоретических интересов человека, что достигается лучше всего изучением культуры и языка древних народов (*«иное», временно отдаленное*): человек, как бы погружаясь и растворяясь в чуждом ему времени и мировоззрении, тем не менее находит в нем самого себя. Вот как интерпретирует мысль Гегеля Г.-Г. Гадамер: «… основная идея сохраняет свою справедливость: узнавать в чужом свое, осваиваться в нем — вот в чем основное движение духа, смысл которого — только в возвращении к себе самому из инобытия» [1].

Этнокультурная идентификация как результат сохранения этнокультурных традиций в образовании носит коллективный характер (*приобщение к коллективу*, впротивовес *самоутверждению в коллективе*). Этническое самосознание – это целостное образование, проходящее в своем становлении два уровня: 1) типологический, на котором формируется представление об этнических особенностях общности; 2) идентификационный, на котором формируется этническая самоидентификация. Психологическая структура этнического самосознания представлена следующими компонентами: 1) осознание особенностей этнической культуры своей этнической общности; 2) осознание психологических особенностей своей этнической общности; 3) осознание тождественности со своей этнической общностью; 4) осознание собственных этнопсихологических особенностей; 5) осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности; 6) социально-нравственная самооценка этничности [3].

Нижеприведенная таблица демонстрирует различие принципов культурной идентификации в общекультурной и этнокультурной образовательных парадигмах.

(набора его компонентов). Кроме того, приобретение багажа знаний, относящегося к «иному» по отношению к себе, несет определенные риски и имеет неопределенные гарантии. Последнее несколько нивелируется в современной системе образования благодаря высокой степени формализации (получение диплома, паспорт специальности и пр.).

Данный аспект был подмечен уже мыслителями античной эпохи. Разговоры Сократа со своими «мудрыми» современниками часто сводятся к тому, что важнее не только и не столько знать, сколько суметь ответить на вопрос о том, *ради чего* знать «это» и вообще «знать». Платон учил неофитов: «…если ты знаешь, чт*о* здесь полезно, а что — нет, тогда тебе не опасно приобретать знания и у Протагора, и у кого бы то ни было другого; если же нет, то смотри, друг мой, как бы не проиграть с*а*мого для тебя дорогого. Ведь гораздо больше риска в приобретении знаний, чем в покупке съестного. Съестное-то и напитки, купив их у торговца или разносчика, ты можешь унести в сосудах, и, прежде чем принять в свое тело в виде еды и питья, их можно хранить дома и посоветоваться со знающим человеком, что следует есть или пить и чего не следует, а также сколько и в какое время. При такой покупке риск не велик. Знания же нельзя унести в сосуде, а поневоле придется, уплатив цену, принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» [4].

Заложенная в интуиции древних мыслитетей идея самоконтроля образования заключается в понимании субъектом истоков, необходимости и перспектив образованности. Она является изначальным, базовым идеалом образования, реализация которого в современную эпоху гиперинформатизированности оказывается проблематичной. Новационность как основной принцип процессов во всех сферах культуры (от экономики до искусства) проявляет себя и в образовании. Как считает российский философ Д.Н. Разеев, это «ведет к смене общефилософской парадигмы, а с этим и к смене того идеала образования, который основан на идее гуманизма как самоконтроля» [5].

Формирование этнокультурного самосознания основано на чувстве «своего». В противоположность всеобщему как идеалу образования, этнокультурное как уникальное и «свое» связано с тем, чтобы соответствовать «явленным» образцам своей культурной среды, имеющей пространственную определенность и зримую наглядность. Если взять за основу теорию структурации Энтони Гидденса, то процесс отождествления актора с этносом происходит по следующему сценарию. Человек рождается в семье, где каждый член является представителем той или иной этнической группы. Таким образом, человек, только родившись, включается в этническое пространство: его окружают предметы, которые могут представлять определенную ценность для того или иного этноса, вокруг него люди говорят на определенном языке, который является родным для определенной этнической группы. То есть, человек существует в пространстве наполненным культурными артефактами, являющимися ценностью для этнической группы. Когда человек растет, его мир расширяется, следовательно, расширяется и ценностное пространство, в процесс его социализации включаются огромное количество институтов претендующих на роль институтов социализации, в том числе и этнической (такие как школа, окружение человека, религиозные институты, самый важный институт формирования этнической идентичности - семья, и много других).

образовательной продукции при изучении учебных дисциплин; 6) усиление в содержании образования деятельностного компонента и практической направленности.

В процессе профессиональной подготовки студентов-бакалавров направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Математика» и магистров направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Математика в профессиональном образовании» преподаватели кафедры математики, теории и методики обучения математике стараются реализовывать все вышеперечисленные направления. Основой подготовки бакалавров и магистров становится личностный подход как методологическая ориентация педагогической деятельности преподавателей кафедры по организации всех видов деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки, которая позволяет с помощью опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, базовых для личностно ориентированного образования, обеспечить и поддержать процессы самопознания, самопостроения и самореализации личности будущих учителей математики. Поэтому, каждую из изучаемых тем мы стараемся сделать для студентов личностнозначимой. С первого курса на занятиях по дисциплинам, обеспечиваемых кафедрой математики, теории и методики обучения математике, таких как «Элементарная математика», «Алгебра», «Геометрия», «Математический анализ», «Математическая логика», «Теория чисел», а также «Методика обучения математике», «Теория и методика профильного математического образования», «Методика преподавания дополнительных глав курса математики в классах с углубленным изучением математики», «Математические олимпиады», «Научные основы школьного курса математики» и других курсов, а также в работе проблемных групп и в индивидуальной работе мы систематически акцентируем внимание на профессиональную ориентацию изучаемого материала. «Методическая копилка» студентов начинает формироваться с первых месяцев обучения. Материал, который собирается «по крупицам», приобретает для будущего учителя личностную значимость.

Материал, посвященный решению экстремальных задач также рассматривается в органической связи с профильными и элективными дисциплинами. После изучения каждого из возможных методов их решения, копилка пополняется как типовыми задачами, так и творческими, а также собирается «коллекция» различных способов решения для каждой конкретной задачи.

Формулировка цели статьи. В предыдущей статье [4] мы рассмотрели основные особенности введения одного из элементарных методов решения геометрических задач на максимум и минимум – метод перебора, рассмотрели примеры задач, которые легко решаются этим методом, рассмотрели некоторые методические особенности введения таких задач в курсе методики обучения математике. В данной статье мы планируем продолжить рассмотрение подготовки студентов – будущих учителей математики к работе над экстремальными геометрическими задачами следующим методом – методом оценки.

Изложение основного материала. В продолжении работы над экстремальными геометрическими задачами, мы предлагаем студентам в

качестве домашнего задания самостоятельно подобрать задачи на максимум и минимум для каждого из методов решений, а также решить эти задачи различными способами, но обязательно используя и метод оценки.

Использование метода оценки при решении геометрических задач на максимум и минимум применяется по нескольким основным направлениям: оценка по определенной характеристике геометрической фигуры, оценка с помощью некоторых неравенств (Коши, Буняковского, Енсена), оценка максимума (минимума) по свойствам фигуры [2]. В данной статье мы рассмотрим первый (простейший) из перечисленных направлений метода оценки.

Сущность использования метода оценки при решении экстремальных геометрических задач заключается в том, что рассматривается определенная фигура F, в которой на основе известных связей между данными в задаче величинами выделяется одна или несколько величин, которые характеризуют данную фигуру. Потом надо оценить выделенную величину или совокупность величин, то есть доказать, что величина x удовлетворяет одному из неравенств вида

$x \le M$ или $x \ge m$, (1),

где M и m определяются содержанием задачи.

Для решения задачи надо установить справедливость одного из неравенств (1), то есть доказать, что для каждого x, который принадлежит множеству решений одного из неравенств (1), существует такая фигура F, которую величина x характеризует, и, напротив, для всех значений величины x, которые не удовлетворяют неравенство, фигура F не будет существовать. Завершающим этапом решения задачи этим методом является установление максимального или минимального значения m или M, если оно требуется в зависимости от условия.

Среди учебных пособий, которые посвящены экстремальным задачам, решению задач непосредственно методом оценки уделено, на наш взгляд, недостаточно внимания.

В книге И.Б. Абельсона [1], которая подводит читателей к основным идеям дифференциального исчисления на примерах решения конкретных практических задач на нахождение максимума и минимума, один из разделов посвящен решению различных задач, в том числе и геометрических, элементарными методами. При этом, многие задачи рассматриваются автором с различных точек зрения в разных главах и решаются в каждой главе своим методом, которому посвящена глава.

В учебно-методическом пособии [2] метод оценки рассматривается отдельным параграфом, несколько задач иллюстрируются решением методом оценки, а затем рассматривается доказательство некоторых замечательных неравенств, при помощи которых также оцениваются экстремумы в конкретных геометрических задачах.

В качестве одного из учебных пособий для подбора задач, наши студенты использовали учебное пособие В.В. Прасолова «Задачи по планиметрии» [5], в котором глава 11 полностью посвящена экстремальным планиметрическим задачам, которые решаются элементарными методами. Метод оценки, которому посвящена данная статья автором используется, но не называется, впрочем, как и все остальные методы решения задач.

Задача 1. Среди всех треугольников, вписанных в данный круг, найти тот,

Соотнесенность культурных и антропологических компонентов в образовании ясно прослеживается на основе концепта «идеал образования». Идеал образованности - социально значимые представления о наиболее желательных результатах образования, т.е. такой системе достижений учащихся, которая соответствует состоянию общества и способствует его динамике. Идеал образованности задает определенную модель личности.

По отношению к идеалу образования определяется различие основных парадигм образовательной деятельности – классической, которая легла в основу европейской системы образования, и неклассической (в данном исследовании – этнокультурной, хотя спектр ее проявлений достаточно широк). В качестве основного идеала образования в указанных парадигмах выступает формирование идентичности – общекультурной или этнокультурной.

Классическая парадигма образования включена в общую систему культуры и базируется на системе ценностей, формирующихся в процессе ее развития. Один из важнейших идеалов классической парадигмы образования – инкультурация и социализация субъекта в контексте основных культурных и цивилизационных процессов. Этнокультурная парадигма реализуется на региональном и этническом уровнях и направлена на освоение ценностей этнических культур.

Развитие и модификация классической образовательной парадигмы происходит в русле общекультурных процессов, важнейшим из которых на современном этапе является процесс интеграции. В чем состоит проявление интегративных процессов культуры в сфере образования? В определенном смысле они совпадают с сущностью самого образования. Обратимся к классическим определениям. Г. Гегель определял образование как способность человека возвыситься до всеобщего [2]. «Всеобщее» в гегелевском смысле – это уровень высших культурных ценностей, эталонов. В контексте современной культуры появляется иной смысл «всеобщего» – унифицированность. Именно этот смысл отражает суть процессов, происходящих в различных системах современной культуры, в том числе и в системе образования. Интеграция как унификация – важный аспект современной модернизации образования.

Противоположное направление имеет в этом смысле концепция этнокультурности как парадигма уникальности и традиционности. Современные исследователи считают, что этническая социализация – это процесс становления человека как представителя определенного этноса через интериоризацию тех культурных и социальных ценностей и отношений, которые составляют основу общественного бытия этноса; это овладение человеком ценностей, установок, образцов поведения, что присущие данному этносу, воспроизведение ею социальных связей и социального опыта этноса, преобразование этого опыта на личное достояние [3].

Различие общекультурного и этнокультурного идеалов образования очевидно на основе использования концептов «другой» («иной») и «свой» («родственный», «близкий»). По отношению к личности как образовательному субъекту всеобщее является внешним, «другим», «иным», имеющим временную отдаленность (традиции прошлого). Достижение и интериоризация этого «другого», внешнего по отношению к субъекту, требует определенного времени, особых усилий и педагогических технологий, особого строя сознания

общеобразовательного пространства Европы. Методологическое обоснование педагогической антропологии лежит в проблемном поле философии образования. В работах Б. С. Гершунского, О. В. Долженко, Л.А. Микешиной, Л.Н. Голубевой, В.М. Розина, Н.С. Розова, В.Д. Шадрикова отмечена личностная центрированность современной образовательной парадигмы, разрабатываются идеи экзистенциализма, феноменологии, психоанализа, герменевтики. Этнокультурная обусловленность образования стала основой ряда этнопедагогических исследований в рамках конкретных этнокультурных образований.

Формулировка цели статьи. Важность этнокультурных особенностей неопровержима, поскольку речь идет о человеке, субъекте социальной и культурной деятельности, формирование которого и является задачей образования. Вопросы образования не существуют изолированно от вопросов антропологии, являющихся смысловым контекстом для любых образоваительных проблем. Философская концепция человека задает педагогической теории исторически определенный способ понимания целей и способов их достижения. Педагогическое знание как правило разрабатывается в качестве теории наиболее эффективного достижения целей образования. Поэтому педагогике необходимо представление о том, каким человек должен быть. Следовательно, деонтологическая сторона образования и выражается в форме педагогического (воспитательного) идеала. Связывая учение о человеке с воспитательным идеалом, педагогическая антропология формирует цели и *нормативно-ценностную структуру образовательной практики* (этос образования).

Изложение основного материала статьи. Человек, как он есть, как он существует в жизни – не есть абстракция. Абстракция человека предполагает значительное обобщение, в котором утрачиваются некоторые смыслы. Но антропологический мир – это всегда чей-то мир. Это мир конкретной личности с ее мыслями и переживаниями, коммуникативными связями и психологическими чертами. Факт наличия «живого» субъекта как центрального звена, цели и смысла образования неопровержим и составляет главную проблему философии образования. Его существование связано с многообразными формами деятельности, разворачивающимися во времени и пространстве, которые также в свою очередь не абстрактны, а культурно и социально конкретны. Феноменология человеческого существования представляет нам человека как субъекта своей жизнедеятельности.

Человек конкретен, он имеет гендерную, этническую и культурную конкретизацию и включен в различные системы координат: пространственно-временные, социальные связи, экономические отношения и др. В этих системах разворачивается человеческая жизнедеятельность. Следовательно, имеет место конкретизация человеческого бытия, его развертывание в системе разнообразных отношений.

Культурно-антропологическая обусловленность образования состоит в диалектической детерминационной связке: *культура – тип личности – образование.* Меняются антропологические установки, этические нормы и правила, социальные институты. Но проблемы обучения всё так же стоят перед обществом. Данная связка является универсальной, содержательные аспекты варьируются и определяются первым элементом: культура является определяющим фактором для формирования любых образовательных систем.

сумма квадратов сторон которого наибольшая.

Решение.

1 способ. Пусть ABC – произвольный треугольник, вписанный в данный круг, BK – его медиана (рис. 1а). По известной формуле квадрата медианы треугольника

$$BK2 = \frac{1}{2}(AB2 + BC2 - \frac{1}{2}AC2).$$

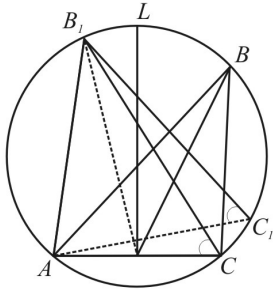


Рис. 1а

Отсюда

$$AB2 + BC2 = 2BK2 + \frac{1}{2}AC2 \quad (2).$$

Следовательно, при фиксированной стороне AC сумма $AB2 + BC2$ будет тем больше, чем больше медиана BK треугольника ABC.

Пусть в ΔABC угол A наименьший, угол C – наибольший: $\angle A = 60°$, $\angle C \geq 60°$, $\angle B < 90°$.

На дуге ABC описанного вокруг треугольника круга найдем такую точку $B1$, чтобы $\angle B1CA = 60°$.

При этом точка $B1$ будет размещена от середины L $\cup ABC$ не дальше, чем точка B, потому что

$\cup ABC = 2\angle A + 2\angle C$;

$\cup LC = \frac{1}{2} \cup ABC = \angle A + \angle C$;

$\cup LB1 = \cup AL - \cup AB1 = \cup CL - 2\angle ACB1 = |\angle A + \angle C - 120°|$;

$\cup LB = \angle A + \angle C - 2\angle A = 2\angle C - (\angle A + \angle C)$.

Но поскольку $\angle A \leq 60° \leq \angle C$, то и при $\angle A + \angle C \geq 120°$, и при $\angle A + \angle C \leq 120°$ будет $\cup LB1 \leq \cup LB$.

Отсюда следует, что $KB \leq KB1$, поэтому из (2) имеем:

$AB12 + B1C2 + AC2 \geq AB2 + BC2 + AC2$.

Следовательно, ΔABC заменён новым $\Delta AB1C$, сумма квадратов сторон которого больше суммы квадратов сторон исходного треугольника ABC и один из углов которого $\angle ACB1 = 60°$.

Аналогично поступим с треугольником $AB1C$: на дуге $B1CA$ найдем такую точку $C1$, что $\angle AB1C1 = 60°$, то есть $\Delta AB1C1$ – равносторонний. Аналогично к предыдущему получим, что

$AB12 + B1C12 + C1A2 \geq AB12 + B1C2 + CA2$.

Следовательно, сумма квадратов сторон у вписанного равностороннего треугольника $AB1C1$ не меньше, чем у треугольника $AB1C$, а потому тем более не меньше, чем у предыдущего треугольника ABC.

Отсюда имеем, что когда треугольник ABC не равносторонний, то сумма квадратов его сторон меньше, чем сумма квадратов сторон вписанного в тот же круг равностороннего треугольника [2, с.11].

При решении задачи 1 первым способом в качестве величин, которые оценивались, были выбраны длина стороны треугольника и его медианы.

2 способ. Пусть треугольник ABC вписан в круг $(O; R)$ (рис. 1б).

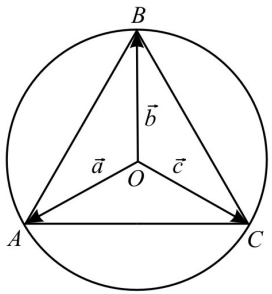


Рис. 1б

Обозначим $\overrightarrow{OA} = \vec{a}$, $\overrightarrow{OB} = \vec{b}$, $\overrightarrow{OC} = \vec{c}$. Тогда

$AB2 + BC2 + AC2 = (\vec{a} - \vec{b})2 + (\vec{b} - \vec{c})2 + (\vec{c} - \vec{a})2 =$

$= 2(\vec{a}\,2 + \vec{b}\,2 + \vec{c}\,2) - 2(\vec{a}\,\vec{b}) - 2(\vec{b}\,\vec{c}) - 2(\vec{c}\,\vec{a})$.

Поскольку

$(\vec{a} + \vec{b} + \vec{c})2 = \vec{a}\,2 + \vec{b}\,2 + \vec{c}\,2 + 2(\vec{a}\,\vec{b}) + 2(\vec{b}\,\vec{c}) + 2(\vec{c}\,\vec{a})$,

то $AB2 + BC2 + AC2 = 3(\vec{a}\,2 + \vec{b}\,2 + \vec{c}\,2) - (\vec{a} + \vec{b} + \vec{c})2 \leq$

$\leq 3(\vec{a}\,2 + \vec{b}\,2 + \vec{c}\,2) = 9R2$.

Равенство имеет место только тогда, когда $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c} = \vec{0}$, а из этого следует, что треугольник должен быть равносторонним [5, с.244, задача 11.5].

В этом способе решения задачи 1 в качестве основной величины для оценки выбран радиус окружности, описанной вокруг рассматриваемого треугольника, а не сами стороны треугольника. Из трех представленных в данной статье способов решения этой задачи – второй способ короче и лаконичнее двух других, но кроме знания планиметрии он требует знания о векторах и операциях над ними.

Рассмотрим третий способ решения задачи 1, который также использует метод оценки, но опирается на неравенство, которое связывает среднее арифметическое и среднее квадратическое чисел.

3 способ.

Рассмотрим треугольник ABC (рис. 1б). Обозначим $AB=c$, $BC=a$, $AC=b$,

УДК: 141.7

кандидат философских наук, доцент Разбеглова Татьяна Павловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор философских наук, профессор Мирошников Олег Анатольевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена философскому анализу парадигмальных различий в образовании, их культурно-антропологической обусловленности.

Ключевые слова: образование, идеалы образования, этнос, этнокультурная антропология, образовательная парадигма.

Annotation. The article is sacred to the philosophical analysis of paradigmality transformation processes in the structure of educational subjectivity, their cultural and anthropological conditionality.

Keywords: education, ideals of education, ethnos, ethnic and cultural anthropology, educational paradigm.

Введение. Развитие современного общества имеет две ярко выраженные взаимосвязанные тенденции: интеграцию как стремление к всеобщности и единообразию, и дифференциацию как способ сохранения единичного и уникального. Данная дихотомия затрагивает все сферы общественной жизни, в том числе и образование как важнейшую социо- и культуропорождающую систему. Это обусловливает антиномичность положения образования в современном социуме. Перебрасывая мост из прошлого в будущее, оно должно сохранять культурно-историческое наследие и одновременно ориентироваться на грядущие стратегические приоритеты; оно должно стремиться к всеобщему и универсальному, но вместе с тем сохранить уникальные особенности культуры, в рамках которой оно существует. Одним из важнейших вопросов философии образования является вопрос о возникновении и изменении идеала образования, состоявшегося в различных культурных традициях. Однако учитывая вызовы современности, достаточную значимость получает вопрос о парадигмальной направленности образовательного идеала, его конечной ориентации на всеобщее (цивилизационность, технологичность, прагматичность, системоцентризм) или частное (этнокультурность, традиционность, антропо- и культуроцентризм).

Образование как фактор социальной жизни общества является одной из приоритетных тем современной философской рефлексии. Рефлексии философов об образовании составляют значительную часть классического философского наследия. Современные исследователи расматривают проблемы антропологии образования в свете перспективы формирования единого

здоровьесберегающих технологий позволяет сделать учебный процесс для ребёнка более комфортным, повышает эффективность обучения, а главное - сохраняет здоровье наших детей.

У всех участников образовательной среды формируются навыки, которые позволяют сохранить и укрепить детское здоровье.

Здесь очень важно понимать, что без формирования мотивации на личностное саморазвитие и самореализацию, взрослые и дети еще долго будут стоять на месте.

Если говорить очень упрощенно, то здоровьесберегающая технология – это «система здоровья», и она состоит из нескольких компонентов:

1. Комплекс оздоровительных, профилактических, лечебных мероприятий;
2. Работа над осознанным саморазвитием детей;
3. Деятельность по созданию необходимых условий для самопознания, самореализации каждого участника этой системы.

Закончить хочу словами великого гуманиста и педагога Ж.-Ж. Руссо: «Чтобы сделать ребёнка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым».

Литература:

1. Бабёнкова, Е. А. Как помочь детям стать здоровыми: метод, пособие / Е. А. Бабёнкова. - М.: Астрель, 2008. - 206 с.

2. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребёнка: экспресс-контроль в школе и дома: практ. пособие / В. Ф. Базарный. - М.: АРКТИ, 2005. - 176 с.

3. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010.

4. Григорьева С. Г. Теория и практика здоровьесберегающих технологий в начальной школе: учеб. пособие / С. Г. Григорьева, С. Г. Игнатьева. Чебоксары: Чуваш, гос. пед. ун-т, 2007. - 49 с.

5. Здоровьесберегающая деятельность школы в учебно-воспитательном процессе: проблемы и пути их решения // Школа. -2005. -№ 3. С. 52-87.

6. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 кл. / В. И. Ковалько. М.: ВАКО, 2007. - 304 с.

7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения - М., - Просвещение – 2010.

$OA=R$.

По теореме синусов $a=2R\sin A$, $b=2R\sin B$, $c=2R\sin C$. Тогда:

$a+b+c=2R(\sin A+\sin B+\sin C)$ (*),

где R – постоянная величина. Оценим $a2+b2+c2$:

$a2+b2+c2=4R2(\sin2A+\sin2B+\sin2C)$ (**).

Используем неравенство $\frac{|a_1+a_2+\ldots+a_n|}{n} \le \sqrt{\frac{a_1^2+a_2^2+\ldots+a_n^2}{n}}$ (1), равенство в неравенстве (1) возможно при $a1=a2=\ldots=an$. Исходя из условий задачи, все величины, которые мы рассматриваем в (**) положительны. Получаем

$a2+b2+c2 \ge \frac{(a+b+c)^2}{3}$, используя (*) получим

$a2+b2+c2 \ge \frac{4R^2(\sin A+\sin B+\sin C)^2}{3}$ (2).

С другой стороны, из неравенства (1)

$\sin2A+\sin2B+\sin2C \ge \frac{(\sin A+\sin B+\sin C)^2}{3}$,

домножим обе части на $4R2$, тогда

$\frac{4R^2(\sin A+\sin B+\sin C)^2}{3} \le 4R2(\sin2A+\sin2B+\sin2C)$ (3).

Из (2) и (3) получим

$a2+b2+c2 \ge \frac{4R^2(\sin A+\sin B+\sin C)^2}{3} \le 4R2(\sin2A+\sin2B+\sin2C)$,

что не противоречит (**) только при $a=b=c$.

Методом оценки удобно решать геометрические задачи на максимум и минимум, которые связаны с оценкой расстояний между точками или фигурами, при оценке периметров, площадей, объемов, величин углов и тому подобное.

Задача 2. Площадь трапеции равняется 1. Какую наименьшую величину может иметь большая диагональ трапеции?

Решение.

1 способ. Пусть диагонали трапеции $ABCD$ $AC = d1$, $BD = d2$, не нарушая общности рассуждений $d1 \ge d2$, основание $AD = a$, $BC = b$, высота $BB1 = CC1 = h$ (рис. 2).

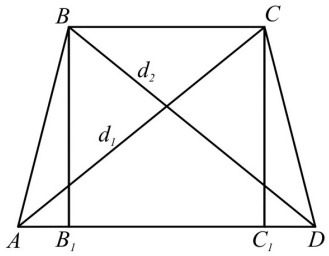


Рис. 2

Обозначим проекции диагоналей на основание AD: $AC1 = p1$, $DB1 = p2$.

Тогда $p1 + p2 = a + b$. Так как $d1 \geq d2$, то $p1 \geq p2$ и $p1 \geq \frac{a+b}{2}$.

По условию задачи площадь трапеции $S = \frac{a+b}{2} h = 1$, отсюда $\frac{a+b}{2} = \frac{1}{h}$. Тогда

$$d12 = p12 + h2 \geq \left(\frac{a+b}{2}\right)^2 + h2 = = \frac{1}{h^2} + h2 = \left(\frac{1}{h} - h\right)^2 + 2.$$

Отсюда следует, что $d12$ имеет наименьшее значение при $\frac{1}{h} = h$, то есть, когда $h = 1$.

Следовательно, наименьшее значение диагонали $d1 = \sqrt{2}$, и оно достигается тогда, когда трапеция равнобока.

В данном случае в качестве величины, характеризующей заданную трапецию с необходимой стороны выбирается длина диагонали при фиксированной площади, что позволяет оценить ее сразу, выполнив несложные операции.

2 способ. Обозначим угол между диагоналями трапеции через α (рис.2).

Тогда $S = \frac{1}{2} d1d2 \sin\alpha$. Пусть не нарушая общности рассуждений $d1 \geq d2$. Тогда $d1 = \frac{2S}{d_2 \sin\alpha}$.

При $S = 1$: $d1 = \frac{2}{d_2 \sin\alpha}$.

Если $\sin\alpha$ – постоянная величина, а $d2$ – изменяется, то $d1' = \frac{2d_2'}{d_2^2 \sin\alpha} \neq 0$.

Если $d2$ – постоянная величина, то $d1' = -\frac{2\cos\alpha}{d_2 \sin^2\alpha} = 0$ при $x = \frac{\pi}{2}$.

изображены человечки, выполняющие различные гимнастические упражнения. Размер изображения 1-2 см.

Дети должны вначале рассмотреть человечка, а затем повторить его движения. С этой же целью можно проводить мимические упражнение. Например, на карточках нарисованы лица клоунов с различными выражениями: улыбающиеся, грустные, испуганные. Дети их копируют.

6. Управление речью или технология эффективной речевой деятельности. Данная технология очень активно применяется на моих уроках, т.к. в её основе лежит нетрадиционность урока, а «все, что необычно, то и интересно»: урок-исследование, кукольный театр, интервью, радио-передача, репортаж, соревнование, урок-презентация и т.д.

Творчество учителя в реализации данной технологии неограниченно, также как и творчество детей. Данная технология создает благоприятный микроклимат в группе, повышает интерес к учению, исключает стрессовые ситуации во время урока, способствует формированию таких качеств как взаимоподдержка, взаимопонимание, способствует раскрытию в детях новых возможностей.

Формирование навыков здорового образа жизни реализуется за счёт тематики учебных тем, специально подобранных мультфильмов и личным примером. Педагог должен быть заинтересован в том, чтобы дети были здоровы и вели правильный образ жизни, т.к. это способствует правильному развитию всех качеств эмоционально-волевой, интеллектуальной и психофизиологической сфер деятельности. Результатом чего является воспитание психики здоровой личности ребёнка. Систематически проводимая работа по сохранению здоровья школьников улучшает физические показатели, внимание, память, способствует повышению качества знаний, а главное, не вредит здоровью школьников. Я считаю, что использование здоровьесберегающих технологий положительно влияет на результаты учебной деятельности.

Организовываю совместную работу с родителями по проведению спортивных соревнований, дней здоровья, занятий по профилактике вредных привычек. Поэтому мне хочется отметить понимание и поддержку родителей. Часто родители являются инициаторами совместных спортивных мероприятий, активными их участниками. Особое место в работе с родителями занимают родительские собрания. Были даны рекомендации отдельным родителям по поводу здоровья их ребенка. Так мной были подобраны упражнения для детей с ослабленным зрением и рекомендованы родителям.

7. Ароматотерапия [1: 173-174]. Её мы используем при профилактике простудных заболеваний. Во время эпидемий гриппа в классе используем бактерицидные и противовоспалительные свойства некоторых растений (лука, чеснока).

Здоровьесберегающая образовательная среда имеет принципиальное значение для формирования гармонично развитой личности. Только тогда, когда в школе будет создана такая среда (климат здоровья, культуры доверия, личностного созидания), возможны полноценное сохранение и укрепление здоровья, обучение здоровью, формирование культуры здоровья, усвоение её духовно-нравственных, эстетических, физических компонентов [5: 52-53].

Выводы. Многое из перечисленного здесь приемлемо для применения в любой школе. Я считаю, что внедрение в практику работы данных приёмов

свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья. Перед любым учителем неизбежно встает задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников. В решении означенных задач и могут помочь здоровьесберегающие технологии.

Я с первых дней обучения ребёнка в школе в урок включаю здоровьесберегающие технологии.

1. Эмоциональный настрой.

Каждый урок я начинаю с эмоционального настроя. Для этого нужно 1-2 минуты. Настрой проводится в форме диалога или беседы с опорой на личный опыт детей. С детьми можно поговорить о днях рождения, праздниках, научных открытиях. Ученики видят заинтересованность учителя в их личностных интересах, благодаря этому в дальнейшей работе достигаются положительные результаты.

2. Исключение стрессовых ситуаций на уроке.

Во время уроков избегаю информационного стресса. При выполнении заданий у детей должно быть достаточно времени, чтобы обдумать, «примерить на себя» и прочувствовать тот или иной эпизод. Для исключения стрессовых ситуаций психологами рекомендуется задавать детям вопрос «что ты чувствуешь?», а не «как ты думаешь?»

3. Технология личностно-ориентированного обучения.

Здесь реализуется приём сотворчества, где каждый ученик занимает активную познавательную позицию в коллективной деятельности. Выполняя разнообразные творческие задания, дети знакомятся с путями получения необходимой информации, формируют собственную жизненную позицию. Основным принципом является сотрудничество и сотворчество с учителем и одноклассниками.

4. Обучение в режиме «динамических пауз».

Использование на уроке физкультпауз - приём необходим для сохранения правильной осанки у детей. В этом случае приходится часто менять виды деятельности, проводить задания с двигательной активностью, вызывать детей к доске, группировать и пересаживать во время урока, все это ведёт к снятию внутренней физической и психологической усталости обучающихся.

5. Расширение зрительно-пространственной активности.

Работа с расположенными на стенах классной комнаты карточками. На них мелкие силуэтные изображения предметов: буквы, слоги, слова, цифры, геометрические фигуры (размер изображённых предметов от 1 до 3 см). По просьбе учителя дети встают и выполняют ряд заданий: отыскивают в классе картинки, являющиеся ответом на загадку, находят изображения предметов, в названиях которых есть нужный звук, составляют из слов, написанных на карточках,предложения[2:97-98].

Использую разного рода траектории, по которым дети «бегают» глазами. Например, у меня в классе есть плакат. На нём изображены цветные фигуры (овал, восьмёрка, волна, спираль). Этот плакат размещается выше уровня глаз в любом удобном месте (над доской, на боковой стене). По просьбе учителя дети начинают «пробегать» глазами по заданному направлению (обязательно стоя).

Можно использовать такие упражнения для глаз, которые хорошо сочетаются с общими физическими упражнениями. Например, игра «Весёлые человечки». На карточках, которые быстро показывает учитель, схематично

$d1 \cdot d2 = 2$. При $d1 = d2$ $d1 = \sqrt{2}$ – наименьшее значение.

Отметим, что в учебном пособии [4] в данной задаче требование заключается в нахождении наибольшего значения диагонали, что, впрочем, не меняет результата (равенство диагоналей).

Обязательным объектом поиска в задании для студентов являются задачи творческого характера, в том числе, олимпиадные задачи. На портале http://www.problems.ru многие задачи приведены с решениями. По заданной теме студенты подобрали задачу с 13-й Белорусской республиканской математической олимпиады (задача 108993).

Задача 3. Какую наибольшую площадь может иметь треугольник, стороны которого *a, b, c* заключены в следующих пределах: $0 \le a \le 1 \le b \le 2 \le c \le 3$?

Решение.

Предположим сначала, что длина третьей стороны *c* не подчинена никаким условиям. Площадь треугольника со сторонами *a* и *b* и углом *α* между ними определяется по формуле $S = \frac{1}{2} ab \sin\alpha$. Если *a* и *b* подчинены условиям $0 \le a \le 1$ и $1 \le b \le 2$ 0, то произведение $ab\sin\alpha$ будет максимально, когда каждый из сомножителей будет максимальным, т. е. при a=1, b=2, $\sin\alpha=1$ ($\alpha=90^o$). Таким образом, наибольшую площадь имеет прямоугольный треугольник с катетами 1 и 2. Третья сторона этого треугольника $c=\sqrt{5} \approx 2{,}24$ удовлетворяет условиям $2 \le c \le 3$. Поэтому среди всех треугольников, стороны которых подчинены условию $0 \le a \le 1 \le b \le 2 \le c \le 3$, максимальную площадь будет иметь тот же прямоугольный треугольник. Эта площадь равна $S = \frac{1}{2} \cdot 1 \cdot 2 \cdot \sin 90^o = 1$.

Каждый рассмотренных способов решения красив по-своему, и требует для решения определённой базы знаний, поэтому, в качестве дополнительного задания мы предлагаем студентам в каждом из способов выделить пошагово основные теоретические факты, на которые опирается решение. Можно сказать, что студенты составляют семантические конспекты к решению каждой из задач [3]. Основой построения семантического конспекта является предметная модель студента, которая определяет ее смысловую сторону. Существуют пять компонентов предметных знаний, в соответствии с которыми предметная модель студента является пятикомпонентной и имеет такие компоненты: тематический, функциональный, процедурный, операционный и семантический. Тематический компонент отражает информационность, содержание знания; функциональный компонент определяет, какие функции знания эти выполняют; процедурный компонент описывает порядок и характер преобразования объектов предметной области; операционный компонент задает основные умения, что должны быть сформированы в процессе изучения темы; семантический компонент определяет смысловую, или семантическую, часть предметных знаний.

Выводы. 1. В профессиональной подготовке будущего учителя математики личностная ориентация процесса обучения обеспечивается по различными направлениям, одним из которых является методическая направленность преподавания различных курсов. Необходимо акцентировать внимание будущих учителей математики на целесообразности обучения

учащихся различным способам решения задач на максимум и минимум, в том числе, и методом оценки.

2. Метод оценки для решения экстремальных задач не является универсальным, однако, он не требует большого объема знаний школьной математики и может использоваться в решении геометрических задач на максимум и минимум уже до изучения дифференциального исчисления.

3. В следующих материалах мы планируем рассмотреть решение экстремальных геометрических задач методом оценки при помощи замечательных неравенств.

Литература:

1. Абельсон И. Б. Максимум и минимум [Редкое издание] / И. Б. Абельсон; Под. ред. проф. Л. А. Люстерник. – Москва; Ленинград: ОНТИ-Глав.ред. научно-популярной и юношеской литературы, 1935. – 108 с.

2. Боровик В.Н. Задачі на максимум і мінімум в геометрії [Текст]: навчально-методичний посібник / В.Н. Боровик, М.Я. Ігнатенко, М.В. Овчинникова. – К.: Пед. преса, 2005. – 376 с.

3. Овчинникова М.В. Використання семантичних конспектів в процесі підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності / М.В. Овчинникова // Тенденції розвитку вищої освіти Україні: європейський вектор // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (20-21 березня 2014 р.). – Ялта: РВВ КГУ, 2014. Ч.1. – С.200-204.

4. Овчинникова М.В. Экстремальные геометрические задачи в личностно ориентированной подготовке будущих учителей математики (метод подбора) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.48. – Ялта: РИО КГУ, 2015. – Ч. 1. – С. 186-194.

5. Прасолов, В.В. Задачи по планиметрии: Учебное пособие. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: МЦНМО: ОАО «Московские учебники», 2006. – 640 с.: ил.

Педагогика

УДК 37.036.5

соискатель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений
Охота Дмитрий Алексеевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается теоретический аспект коммуникативной креативности, уточняется ее роль и место в современном образовании. Также проведен анализ компонентов коммуникативной креативности и творческой языковой личности.

Ключевые слова: коммуникативная креативность, языковая личность, межличностное взаимодействие, творческая среда.

обеспечить успешную реализацию комплекса задач здоровьесберегающих технологий обучения. [1, с.10-11]

Изложение основного материала статьи. Система работы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни представлена в стандарте в виде пяти взаимосвязанных направлений:

- создание здоровьесберегающей инфраструктуры,
- рациональная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся,
- эффективная организация физкультурно-оздоровительной работы,
- реализация образовательной программы и просветительской работы с родителями[7:101-102].

Проблемы сохранения здоровья учащихся стали особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении.

В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. По словам профессора Н. К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии — это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся».

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников.

Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения, которые сформулировал Н. К. Смирнов:

• «Не навреди!» — все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя.

• Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося — все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

Непрерывность и преемственность — работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке.

Субъект-субъектные взаимоотношения — учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.

Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся — объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся.

Комплексный, междисциплинарный подход — единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

Успех порождает успех — акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

Активность — активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

Ответственность за свое здоровье — у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует

памяти, запоминания учебного материала, проблемы с усидчивостью на уроках, школьные страхи. Здоровый ребёнок жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и взрослыми, т.е. счастлив. Известно, что основная цель жизни – счастье. Но к нему ведёт одна дорога: крепкое здоровье. Школа должна обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать эти знания в повседневной жизни. ФГОС второго поколения определяет эту задачу как одну из приоритетных. Результатом решения этой задачи должно стать создание комфортной развивающей образовательной среды.

Формулировка цели статьи. Данное понятие в концепции ФГОС определяется как образовательное пространство: гарантирующее охрану и укрепление физического, психологического, духовного и социального здоровья обучающихся [3: 11-12]. Именно такое образовательное пространство является комфортным по отношению к обучающимся и педагогическим работникам.

В Примерной образовательной программе начального общего образования четко обозначены цели и задачи деятельности образовательного учреждения по данному направлению. Эта деятельность должна:

1) сформировать представление о позитивных и негативных факторах, влияющих на здоровье, в том числе о влиянии на здоровье позитивных и негативных эмоций, получаемых от общения с компьютером, просмотра телепередач, участия в азартных играх;

2) дать представление с учётом принципа информационной безопасности о негативных факторах риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, инфекционные заболевания, переутомления и т. п.);

3) сформировать представление об основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни;

4) научить выполнять правила личной гигиены и развить готовность на основе их использования самостоятельно поддерживать своё здоровье;

5) сформировать представление о правильном (здоровом) питании, структуре, полезных продуктах;

6) сформировать представление о рациональной организации режима дня, учёбы и отдыха, двигательной активности, научить ребёнка составлять, анализировать и контролировать свой режим дня;

7) обучить элементарным навыкам эмоциональной разгрузки (релаксации);

8) сформировать навыки позитивного коммуникативного общения;

9) научить учащихся делать осознанный выбор поступков, поведения, позволяющих сохранять и укреплять здоровье; Цель здоровьесберегающих технологий обучения - обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые ЗУН по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. В здоровьесберегающих образовательных технологиях обучения применяются две группы методов: специфические (характерные только для процесса педагогики оздоровления) и общепедагогические (применяемые во всех случаях обучения и воспитания). Только оптимальное сочетание этих методов в соответствии с методическими принципами может

Annotation: the following article goes into the theoretical aspect of communicational creativity, focuses on its role and place in professional education. Also we have made an analysis of the components of communicational creativity and creative linguistic personality.

Keywords: communicative creativity, linguistic personality, interpersonal interaction, creative climate.

Постановка проблемы. Экономические, политические и социальные преобразования в современном обществе обуславливают необходимость интеграции в образовательный процесс методик, направленных на развитие коммуникативной креативности, что является важным фактором для осуществления межкультурной коммуникации. Высокую ценность сегодня представляют специалисты, отличающиеся гибкостью общения, неординарностью в принятии решений, отказом от стереотипов. Коммуникативная креативность как свойство личности обеспечивает возможность решения задач, возникающих в процессе межличностного общения, умение находить выход из сложной коммуникативной ситуации, реализовать нестандартный творческий подход для достижения конкретно поставленной цели.

Требования, которые на сегодняшний день предъявляются к результатам педагогического образования, ставят акцент на развитие общих компетенций, связанных с творческим подходом к профессиональной деятельности. В частности, федеральный государственный стандарт высшего образования ФГОС ВПО подготовки бакалавра по направлению 051000 «Профессиональное образование (по отраслям)» вводит требование к развитию креативности (владение процессом творчества, поиск идей, рефлексия, моделирование), а также готовности реагировать на нестандартные ситуации, возникающие в процессе профессиональной деятельности (анализ информации для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности) [10].

Целью статьи является теоретическое теоретический анализ понятия коммуникативной креативности в условиях его интеграции в современный образовательный процесс.

Изложение основного материала исследования. Согласно Д. П. Гилфорду, мышление разделяется на дивергентное и конвергентное. Конвергентное мышление актуализируется на нахождении единственно верного варианта решения проблемы, что подходит для решения технических, математических задач. Дивергентное мышление определяется ученым как «тип мышления, идущий в различных направлениях» [2]. В основу креативности индивида входит именно процесс дивергентного мышления, компонентами которого являются оригинальность (проецирование отдаленных ассоциаций, необычных ответов), семантическая гибкость (способность выделять различные функции объектов и находить новые варианты их использования), образная гибкость (способность изменять стимулов так, чтобы в них открывались новые возможности), семантическая спонтанная гибкость (способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии) [2]. Таким образом, дивергентное мышление определяют умение выдвигать большое количество интересных и необычных идей в условиях деятельности без регламента. Отличительная особенность данного типа мышления – готовность выдавать множество

равноценных по правильности идей применительно к одному и тому же объекту. Также Д. П. Гилфорд обозначил шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу. Работы Д. П. Гилфорда определили дальнейший путь изучения и тестирования креативности.

Развитие у студентов коммуникативной креативности является важнейшим этапом на пути формирования творческой языковой личности, владеющей иностранным языком, что представляет собой упорядоченную систему свойств, способностей и умений, обеспечивающих аутентичное иноязычное общение [1]. Креативность в ее познавательной форме представляет собой способность увидеть нечто новое на фоне известного, очертить круг связанных с этим проблем и наметить пути их решения. Креативность в коммуникативном аспекте позволяет «создавать и использовать новые, оригинальные, нестандартные средства общения, на иностранном языке, обеспечивает быстрое, творческое, результативное решение ситуаций иноязычного общения. Коммуникативная креативность специалиста, проявляющаяся в иноязычном общении, является системным качеством, выражающим творческое владение иностранным языком и характеризующим творческую языковую личность специалиста» [1].

Также коммуникативная креативность рассматривается как «динамическое интегративное качество личности, позволяющее эффективно взаимодействовать с представителями инокультур за счет активизации творческих потенций даже при ограниченном запасе языковых средств» [9]. Креативность в процессе коммуникации позволяет активизировать общекультурные компетенции специалиста, отвечающие за нестандартный выход из проблемной ситуации, которые помогут построить общение таким образом, чтобы оно было продуктивным для всех участников коммуникации. Это включает в себя способности к быстрой адаптации инокультурной языковой среде, оригинальному решению коммуникативных задач в условиях ограниченного словарного запаса, проявлять гибкость и толерантность к культурным различиям, отказу от стереотипов и ориентации личности на межкультурные ценности.

Н. В. Мартышкина, изучавшая коммуникативную креативность на примере дошкольников, рассматривает это понятие как «систему психологических свойств личности, обеспечивающих творческий характер общения и коммуникативной активности ребенка. Система этих свойств представлена совокупностью когнитивных, мотивационных, эмоциональных характеристик личности ребенка, которые выражаются в поведении ребенка, в его речи, доступны для наблюдения и оценки» [6]. Исследователь полагает, что развитию коммуникативной креативности способствует активизация вербальной и интеллектуальной деятельности детей в естественных и экспериментально создаваемых условиях.

Креативность как коммуникативный ресурс личности нуждается в развитии путем осознания и преодолевания барьеров, препятствующих использованию творческих ресурсов в процессе общения, формировании

Педагогика

УДК 373.1.02:51-2

магистрант Петровичева Карина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена здоровьесберегающей образовательной среде ее влиянию на формирование гармонично развитой личности. Когда в школе будет создана такая среда (климат здоровья, культуры доверия, личностного созидания), возможны полноценное сохранение и укрепление здоровья, обучение здоровью, формирование культуры здоровья. Внедрение в практику работы данных приёмов здоровьесберегающих технологий позволяет сделать учебный процесс для ребёнка более комфортным, повышает эффективность обучения, а главное - сохраняет здоровье наших детей.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии,ФГОС, физкультурно-оздоровительная работа.

*Annotation:*The article is devoted to health-educational environment of its influence on the formation of a harmoniously developed personality. When the school is set up such an environment (climate health, culture, confidence, personality-foot building), the ability to fully preserve and strengthen health, health education, promoting a culture of health. The introduction of the practice of these methods of health-technology allows you to make the learning process for the child more comfortable, increase the efficiency of learning, and most importantly - saves the health of our children.

Keywords: technologies will, Federal State Educational Standard, sports and recreation activities.

Введение. Здоровье - бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. В последнее время все очевиднее становится катастрофическое ухудшение здоровья учащихся. Наряду с неблагоприятными социальными и экологическими факторами в качестве причины признается и отрицательное влияние школы на здоровье детей. Идеи приоритетности и значимости здоровья и здорового образа жизни для развития цивилизации не для всех очевидны. Такие социальные пороки, как бездуховность, алкоголизм, наркомания, преступность, разрастаясь, калечат психическое и физическое здоровье нации и порой сводят на нет все усилия педагогов и воспитанию подрастающего поколения. [1, с.9]

В современном мире малоподвижный образ жизни становится нормой существования взрослых и детей. Ежедневно ребёнок проводит более 2 часов у телеэкрана. А сколько за компьютером? Устают органы зрения и слуха, появляются головные боли, сонливость, апатия [6: 56-57]. Ко всему этому добавить уличный шум, громкую музыку, сотовые телефоны. В результате возникают различные опасные симптомы и отклонения в здоровье уже в школьном возрасте. В первую очередь, это проблемы концентрации внимания,

(отражающий направленность индивида на креативную деятельность), когнитивный (представляющий определенную интеллектуальную базу, на основе которой осуществляется креативный акт) и деятельностный (отвечающий непосредственно за умения и навыки субъекта, необходимые для осуществления креативной деятельности). Особая роль в изучении данного вопроса отводится вопросу креативной языковой личности. Становление такой личности невозможно без создания определенной творческой среды с духовно-нравственной и творческой атмосферой, способствующей самоопределению, самоактуализации и творческому росту учащегося.

Литература:

1. Алексеева Н. А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. на соискан. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.07) / Алексеева Наталья Александровна; Нижегородский институт развития образования. — Нижний Новгород, 2008. — 27 с.

2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления / Дж. Гилфорд — М.: Прогресс, 1965.

3. Глухих Я.А. Развитие социальной и коммуникативной креативности студентов с помощью иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С. 33-34.

4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

5. Касавин И. Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / И. Т. Касавин. — СПб.: РХГИ, 1998. — 408 с.

6. Мартышкина Н. В. Психологические особенности коммуникативного творчества и развития коммуникативной креативности дошкольников: атвореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. псих. Наук (19.00.07) / Мартышкина Наталья Владимировна; Нижегородский институт развития образования. — Нижний Новгород, 2006. — 27 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.

8. Реут Д. В. Сладкое проклятие креативности // Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2001). Труды 1-й международной конференции. Москва, 11-12 октября 2001 г. т.3. М.: Институт проблем управления РАН, с. 91-123.

9. Сарапулова А. В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации: автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук (13.00.08) / Сарапулова Анна Владимировна; Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова.– Магнитогорск, 2014.– 26 с.

10. ФГОС ВПО подготовки бакалавра по направлению 051000 «Профессиональное образование (по отраслям)». – Министерство образования и науки РФ.: Минюст РФ, 2010. – 19 с.

11. Харченко Л. Н. Технология формирования креативности студентов (монография) / Л. Н. Харченко, О. В. Асфаров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2012. – 221 с.

12. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин, М. А. Ушакова. – Москва, 2000. – 128 с.

навыков и умений диалогического общения. Для педагога первостепенной задачей становится формирование навыков и умений, способствующих созданию благоприятных условий для развития креативной личности студентов [3].

Креативный акт подразумевает под собой создание чего-то нового. Поскольку новизна фиксируется субъектом на основании накопленного им опыта, содержанием индивидуальной памяти и разрешающей способностью индивидуального восприятия, креативный акт классифицируется как таковой по критериям новизны самого субъекта [8]. Таким образом, креативность в процессе коммуникации есть создание новых линий построения общения в условиях, незнакомых для данного субъекта. Из этого следует, что создание в процессе обучения стандартных диалогических моделей не способствует развитию коммуникативной креативности учащихся. Развитию креативности может способствовать вовлечение учащихся в принципиально новые для них ситуации общения, а задачей педагога является моделирование этих ситуаций.

По мере того, как субъект работает с заранее разработанными стандартными диалогическими моделями, сужается поле его креативности: вариантов развития стандартного диалога остается не так уж и много. Но это расширяет его поле «комбинаторной креативности». Под вторичной (комбинаторной) креативностью мы будем понимать порождение относительной новизны: культурный перенос идей, понятий, структур из одной области мира в другую [5]. Работая в смоделированных ситуациях общения, субъект накапливает определенный опыт. Принято считать, что общение представляет собой своеобразный «обмен опытом». Так как опыт является исключительно индивидуальным предприятием, отличающим одного субъекта от другого в силу возрастных, профессиональных, моральных качеств, порой бывает трудно найти «точки соприкосновения» вступивших в диалог субъектов. И. Т. Касавин сравнивает ситуацию общения с работой в компьютерной программе, где диалог с машиной ведется путем ввода «ключевых слов» (команд, имен файлов, папок и т. д.). Нередко, в компьютерных системах программируется «предел ошибки», не позволяющий пользователю испробовать бесконечный перебор для нахождения нужного слова (примером тому служат пароли, PIN-коды, где трех неверных попыток достаточно для блокировки системы). Так и в реальной ситуации общения достаточно лишь нескольких неверных слов, чтобы возвести непреодолимый барьер для развития диалога между субъектами. Таким образом, креативность в общении позволяет быстро и эффективно те самые «ключевые слова» и избежать употребления таких слов, после которых дальнейшая коммуникация окажется невозможной.

Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей (А. Г. Алейников, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Торренс, Л. Н. Харченко, А. В. Хуторской), можно выделить три компонента коммуникативной креативности: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Структурно-содержательное наполнение компонентов коммуникативной креативности представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Компонент КК	Структурно-содержательное наполнение компонентов КК
Мотивационный	Интерес к нестандартным коммуникативным задачам; Направленность на достижение результата; Эмоциональная вовлеченность в креативный акт; Ориентация на креативизацию; Способность быстро реагировать на изменения ситуации;
Когнитивный	Представление о сущности коммуникативной креативности и способах ее формирования; Уровень накопленных знаний, позволяющих оперировать ими на креативном уровне в процессе коммуникации; Представление о собственных креативных способностях; Представление об уровне креативности, необходимой для осуществления профессиональной деятельности и коммуникации; Представление о сферах использования навыков коммуникативной креативности;
Деятельностный	Умение быстро генерировать идеи для решения коммуникативных задач; Гибкость (способность видеть несколько вариантов развития коммуникативной ситуации); Умение модернизировать и преобразовывать заданные условия, дополнять различными идеями, деталями; Умение осуществлять перенос идеи из одной области в другую; Умение демонстрировать неожиданное оригинальное поведение, продуктивное для решения коммуникативной задачи; Отказ от стереотипных способов решения задачи, поиск новых, креативных идей.

В процессе изучения коммуникативной креативности, в центре внимания находится креативная языковая личность. По мнению М. М. Бахтина и Г. Г. Шпета языковая личность представляет собой особую систему свойств, описывающих внутренний мир человека, его мировоззрение, языковую картину мира, его переживания и духовно-нравственное содержание. Основываясь на исследовании Н. А. Алексеевой, можно представить креативную языковую личность как совокупность следующих компонентов: коммуникативная компетентность (объединяющая в себе свойства, способности и умения личности, определяющие его способность устанавливать и поддерживать контакты с людьми); мотивация речевой деятельности (определяющая систему мотивов овладевания и использования иностранного языка в процессе коммуникации); эмпатия, как проявление эмоционально-ценностного отношения партнеров коммуникации (определяющая способность человека улавливать эмоциональный фон партнера коммуникации и реагировать соответственно); вербальная креативность (как совокупность интеллектуальных, мотивационных, рефлексивных, эмоциональных, речевых и эвристических компонентов, обеспечивающих нестандартный подход к решению коммуникативной задачи); ценностно-смысловые характеристики языковой личности (определяет систему нравственных понятий и ценностных ориентаций, реализуемых в процессе коммуникации); невербальная креативность (как компонент структуры языковой личности, отвечает за

мимику, жестикуляцию и помогает выбрать наиболее уместные поведенческие модели для общения) [1]. Структура креативной языковой личности, а также взаимосвязь ее компонентов представлена на Диаграмме 1.

Согласно исследованиям В. Н. Дружинина, М. С. Егоровой, И. А. Зимней, А. В. Морозова, Н. А. Соколовой, Д. В. Чернилевского, В. А. Ясвина для развития креативной языковой личности необходимо создание определенных условий, прежде всего — творческой среды. В. Н. Дружинин убежден, что особая важность создания творческой среды обусловлена тем, что в отличие от интеллекта, креативность в большей степени зависит от средовых факторов [4].



Диаграмма 1

В. А Ясвин характеризует творческую среду как среду, отличающуюся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроем, уважением к человеческой мысли. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентацию личности на саморазвитие, самореализацию, т. е. определение творческой среды связано с определением развития творческой личности и индивидуальности, предполагающих развитие способностей, потребностей, системы мотивов, присущих конкретному человеку [12]. Таким образом, творческая среда является системой социальных, культурных, материальных условий, способствующих самоопределению и самореализации, и поддерживается за счет создания духовно-нравственной и творческой атмосферы в процессе образовательной деятельности.

Выводы. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что коммуникативная креативность представляет собой комплексное качество творческой языковой личности, позволяющее быстро находить оригинальные и конструктивные решения в процессе межличностной коммуникации. В основе креативной личности лежит процесс дивергентного мышления, позволяющего выдвигать большое количество интересных и и необычных идей в условиях деятельности без регламента. Также в процессе исследования были обозначены компоненты коммуникативной креативности, такие как мотивационный