

International Academy of Science and Higher Education
London, United Kingdom
Global International Scientific Analytical Project



MEMORIAL
Eric Lennard
Berne

PROBLEMS OF QUALITY OF KNOWLEDGE AND PERSONAL SELF-ACTUALIZATION IN TERMS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS

Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the XCVI International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, February 12 - February 17, 2015)



International Academy of Science and Higher Education

**PROBLEMS OF QUALITY OF KNOWLEDGE AND PERSONAL SELF-
ACTUALIZATION IN TERMS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS**

Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results
of the XCVI International Research and Practice Conference
and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences
(London, February 12 - February 17, 2015)

**The event was carried out in the framework of a preliminary program of the project
«World Championship, continental, national and regional championships on scientific analytics»
by International Academy of Science and Higher Education (London, UK)**

Published by IASHE
London
2015

Chief editor – J.D., professor, academician V.V. Pavlov

Reviewers – experts:

Alvina Panfilova (Russia) – Dr. of Education, Prof.

Irina Igropulo (Russia) - Dr. of Education, Prof.

Constantin Nesterenco (Moldova) – Dr. of Education, Associate Prof., Director of College.

Liudmyla Gryzun (Ukraine) – Dr. of Education, Ph.D, Associate Prof., Prof. of Computer Science department.

Yannis Tsedakis (Greece) – Publisher, literary critic, DSc.

Volodimira Fedyna (Ukraine) – Cand. of Education, Associate Prof.

Yskak Nabi (Kazakhstan) – Dr. of Education, Prof.

Zoya Lavrentyeva (Russia) – Dr. of Education, senior lecturer, Prof. at the chair of Pedagogics and Psychology.

Darya Pogontseva (Russia) – Cand. of Psychology.

Stefan Georgievski (Macedonia) – Dr. Clin. Psych., Ph.D.

Valentina Dolgova (Russia, Estonia) – Dr. of Psychology, Prof., Honored Worker of Higher School of Russia, Grand Ph.D.

Victoria Moskalyuk (Belarus) – Cand. of Psychology, Associate Prof.

Yuliana Fornea (Moldova) – Dr. of Psychology, Associate Prof.

Scientific researches review is carried out by means of professional expert assessment of the quality of articles and reports, presented by their authors in the framework of research analytics championships of the GISAP project.

Research studies published in the edition are to be indexed in the International scientometric database “Socrates-Impulse” (UK) and the Scientific Electronic Library “eLIBRARY.RU” on a platform of the “Russian Science Citation Index” (RSCI, Russia). Further with the development of the GISAP project, its publications will also be submitted for indexation in other international scientometric databases.

“Problems of quality of knowledge and personal self-actualization in terms of social transformations”. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the XCVI International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, February 12 - February 17, 2015)/International Academy of Science and Higher Education; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint, A. Tim, S. Serdechny, L. Streiker, H. Osad, I. Snellman, K. Odros, M. Stojkovic, P. Kishinevsky, H. Blagoev – London: IASHE, 2014. - 120 p.)

In the digest original texts of scientific works by the participants of the XCVI International Scientific and Practical Conference and the I stage of Research Analytics Championship in Psychology and Educational sciences “Problems of quality of knowledge and personal self-actualization in terms of social transformations” are presented.

ISBN 978-1-909137-66-0

Dear friends!

Eric Lennard Berne used to walk slowly in parks filled up with foliage in San Francisco. One evening while walking along the ocean coast of the Golden Gate park he met a group of young people who were arguing loudly and gesticulating briskly. When he came up to them and heard some phrases it occurred to him that those careless students were discussing some “dubious” pedagogical methods used in educational practice of City College of San Francisco. Some of young people behaved rude and even aggressively so to keep the balance Berne decided to pass unnoticed.

But the treacherous crackle of a foot on a dry twig made disputers snapped around.

- And here is one of them! – an agitated young man exclaimed ironically pointed at Berne. – Now he’ll tell us the reason why such aged losers think they can teach us and evaluate our knowledge! We are listening to you mister!

Student stood around the scientist smiling contemptuously. And the most emotional person from their group burst out into fierce laughter for some reason. Realizing that he can’t avoid this roughly imposed discussion Berne decided to accept the challenge of rude youth.

- First of all you still don’t have complete question but already have made the answer on it. Fairly you understand that your teachers are older and wiser than you. They are wiser at least because they have more experience. The fact that you call them “losers” only confirms that you need to learn from them. They have matter, sense, originality that is obvious even for such nihilists as you are. They are like “books” having intricate plot and dramatic content for sure. But these are fates caused practical knowledge and intelligent attitude to life. And you are like “empty copybooks” and considering your attitude to reality some of you won’t be able to fill in even a small notebook with the accounts of their lives in future... Everything is still ahead but you reject many versions of your future with unwillingness to use someone else’s knowledge and experience... And I’m still speaking only about life knowledge and I don’t mention about scientific knowledge. Believe me that your teachers are quite authoritative in that too! The eccentric girl’s nervous laughter turned into cough. The most aggressive men from the group stopped grinning and their tense faces become uncomprehending.

Berne was to go away but suddenly he stopped and said:

- And you know... All your bravery, rough challenges and loud reprobation of everything burdensome... The whole thing maybe will be useful for you in separate life situations but won’t replace the life itself. In some kind you just duplicate the life of some primitive amoeba reacting on irritation and ignoring a thousand years of evolution of species. If now you are commanded only with instincts of the most ancient origin so what is to life for?

The thinker said goodbye with these words and left the perplexed group into a state of numbness: no one said a word, no one did anything... This digest includes reports, presented on the XCVI International Research and Practice Conference “Problems of quality of knowledge and personal self-actualization in terms of social transformations” and on the 1st stage of research analytics championship of various levels in Pedagogical and Psychological sciences.

We are sincerely grateful to authors of works presented in the digest for active participation in international scientific communications, we congratulate winners and awardees of relevant research analytical championships and we look forward to further participation of these scientists in the International Scientific-Analytical Project of the IASHE and to their new ideas and scientific innovations.

March 15, 2015
London, UK

Yours sincerely,
Head of the IASHE International Projects Department
Thomas Morgan



Дорогие друзья!

Эрик Леннард Берн любил неспешно прогуливаться по засыпанным осенней листвой паркам Сан-Франциско. Однажды, во время такого вечернего променада вдоль океанического побережья парка «Золотые ворота», мыслитель натолкнулся на группу молодых людей, которые о чем-то оживленно спорили и сопровождали громкие дебаты активной жестикуляцией. Приблизившись к этой компании и услышав некоторые реплики спорящих, Берн пришел к выводу, что невольно присутствует при обсуждении нерадивыми студентами «сомнительных» педагогических методов, применяемых в образовательной практике Городского колледжа Сан-Франциско. Некоторые из молодых людей вели себя вызывающе и даже агрессивно, и Берн, в целях сохранения душевного равновесия, счел необходимым пройти мимо незамеченным.

Однако сухая ветка предательски хрустнула под ногой психолога, и спорщики резко повернулись к нему.

- А вот и представитель старшего поколения! – иронично воскликнул разгоряченный юнец, указав пальцем на Берна. – Он нам сейчас и расскажет, почему престарелые неудачники считают, что вправе нас учить и оценивать наши знания! Мистер, мы Вас слушаем!

Студенты с презрительными улыбками обступили ученого, а наиболее эмоциональная особа из их числа при этом почему-то безудержно хохотала.

Осознавая, что уйти от столь грубо навязываемой ему беседы не удастся, Берн решил принять вызов развязанной молодежи.

- Ну, во-первых, Вы еще не сформулировали вопрос, а уже дали на него ответ. Вы объективно осознаете, что Вашими преподавателями являются те, кто старше и мудрее Вас. Мудрее, хотя бы потому, что педагоги гораздо опытнее, чем Вы. И то, что они, по Вашему мнению, являются «неудачниками» лишь подтверждает факт, что Вам есть чему у них учиться. Ведь в них есть содержание, смысл, самобытность, которые очевидны даже таким нигилистам, как Вы. Они – это «книги», которые наверняка имеют замысловатый сюжет и драматичное содержание. Но это – полноценные судьбы, породившие практические знания и осмысленное отношение к жизни. А Вы – «пустые тетрадки», а кое-кто из Вас, при таком отношении к окружающей действительности, изложением событий своей жизни в будущем не заполнит и маленький блокнот... Вам все еще лишь предстоит, а Вы уже отвергаете многие варианты своего будущего нежеланием пользоваться чужими знаниями и опытом ошибок... А ведь я пока говорю только о жизненных знаниях, и еще не упоминал знания научного характера: поверьте – Ваши учителя в них тоже знают толк!

Нервный смех эксцентричной девушки постепенно перешел в кашель, а наиболее агрессивная мужская часть студенческой компании сменила наглые ухмылки на напряженные гримасы непонимания происходящего.

Берн повернулся было, чтобы удалиться, но вдруг остановился и вновь обратился к присутствующим:

- Да..., и еще знаете что... Вот эта Ваша бравада, brutальные вызовы и громогласное отвержение всего обременительного... Это все, возможно, и будет Вам полезным в отдельных жизненных ситуациях, но, пожалуй, не даст Вам заметить саму жизнь. Знаете ли, Вы ведь просто дублируете в человеческом облики реакцию какой-нибудь примитивной амебы на раздражение, игнорируя тысячелетия эволюции биологических видов. Зачем же тогда жить сегодня, сейчас, если Вами повелевают лишь простейшие животные инстинкты древнейшего происхождения? Мой совет: будьте людьми – и уже буквально завтра, начиная с первой лекции в Колледже.

С этими словами мыслитель попрощался, оставив озадаченную компанию в состоянии оцепенения: никто не решался ни на реплики, ни на действия...

Данный сборник включает доклады, представленные на ХСХVI Международную научно-практическую конференцию «Проблемы качества знаний и самосознания личности в условиях социальных трансформаций», а также I этап научно-аналитических первенств по педагогическим и психологическим наукам.

Искренне благодарим авторов представленных в сборнике произведений за активное участие в международных научных коммуникациях, поздравляем победителей и призеров соответствующих первенств по научной аналитике, а также с нетерпением ожидаем дальнейшего участия этих ученых в «Международном научно-аналитическом проекте МАНВО», их новых идей и научных разработок.

«15» марта 2015 г.
Лондон, Великобритания

С уважением и наилучшими пожеланиями, -
Руководитель Департамента международных проектов МАНВО
Томас Морган





National Research Analytics Championship

Armenia
Bulgaria
Kazakhstan
Moldova
Russia
Ukraine



Open European-Asian Research Analytics Championship

Armenia
Bulgaria
Kazakhstan
Moldova
Russia
Ukraine



International Scientific and Practical Conference

Armenia
Bulgaria
Kazakhstan
Moldova
Russia
Ukraine

EXPERTS OF CHAMPIONSHIPS AND CONFERENCES



ALVINA PANFILOVA (RUSSIA)

Doctor of Education, Professor.

Place of work: Herzen State Pedagogical University, Department of Social Management, Faculty of Management.

Research interests: management (business games, training, etc.), human resource management, psychology of management, business communication, image, negotiations, presentations, training, technology training, customer support, organizational behavior.

Scientific works: Author of 214 scientific works.



DARYA POGONTSEVA (RUSSIA)

Candidate of Psychology.

Place of work: South Federal University

Scope of scientific interests: Social psychology, psychology of appearance.



IRINA IGROPULO (RUSSIA)

Doctor of Education, Professor, Head of Department Chair of Pedagogics and Psychology of the higher education.

Place of work: North Caucasian federal university.

Research interests: design of modern pedagogical technologies of professional education; science and education integration; management of innovative processes in education; development of educational systems; scientific methodological support of innovative activity in educational institution.

Honors, prizes, awards: «The honorable worker of higher education of the Russian Federation» Certificate of honor of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Scientific works: 125 works; 8 monographs, 30 educational and methodical grants.



KONSTANTIN NESTERENCO (MOLDOVA)

Doctor of Education, Associate Professor, Director of College

Place of work: Soroca agricultural and technical college

Scope of scientific interests: teaching, economics, management, psychology, agriculture

Is an author of more than 50 scientific papers, participated in 11 international scientific conferences in 9 countries.



LIUDMYLA GRYZUN (UKRAINE)

Doctor of Education, Ph.D, Associate Professor, Professor of Computer Science department.

Place of work: Kharkiv National Pedagogical University Named After G.S. Skovoroda of the Ministry of Education and Science

Scope of scientific interests: Forming of contents of higher professional education on the basis of integrational method, innovations in higher education in terms of informational and communicational environment; issues of international mobility of teachers, students and specialists; issues of projecting, implementing and distribution of electronic means of education. The author of approximately 65 scientific and methodological works published in leading professional publications of Ukraine on issues of forming of contents of education, on integrational basis, pedagogical engineering, issues of modular structuring of educational disciplines, designing and using the traditional and innovative didactic means.



STEFAN GEORGIEVSKI (MACEDONIA)

National Center for psycho-emotional correction, Dr. ClinPsych, Ph.D.



VALENTINA DOLGOVA (RUSSIA, ESTONIA)

Doctor of Psychology, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Grand Ph.D.

Place of work: Chelyabinsk State Pedagogical University

Scope of scientific interests: pedagogical psychology, acmeology, psychology of amplification, psychology of management.

Scientific works: more than 200 printed, including 50 monographs.



VICTORIA MOSKALYUK (BELARUS)

Candidate of Psychology, Associate professor at the Department of Psychology of development.

Place of work: BrestState University named after A.Pushkin

Scientific works: Thesis on the subject: "Temperamental factors of choosing a profession".

Scope of scientific interests: psychology of communication, gender psychology, psychological consulting, psychology of management.



WOLODYMYRA FEDYNA (UKRAINE)

Candidate of Education, Associate Professor.

Place of work: Ivan Franko National University of Lviv.

Scope of scientific interests: philosophy of education in higher school, peculiarities of training of orientalist, specificity of inclusive education.

The author of methodological recommendations and 28 scientific articles.



YANNIS TSEDAKIS (GREECE)

Publisher, literary critic, DSc



YSKAK NABI (KAZAKHSTAN)

Doctor of Education, Professor.

Place of work: Kazakh-British Technical University.

Scope of scientific interests: theory and practice of graphic education, professional education.

Discoveries and inventions: 1 invention, 1 utility patent.

The author of 200 scientific works.



YULIANA FORNEA (MOLDAVIA)

Doctor of Psychology, Associate Professor.

Place of work: Moldova State University of Medicine and Pharmacy «Nicolae Testemitanu»

Scope of scientific interests: Medicine psychology and pedagogy issues; personality psychology; high education psychology and pedagogy, high education quality and quality and pedagogic image.

Discoveries and inventions: Dissertation research with title: Personality image of the professor's at medicine university, Chisinau, 2010.

The author lectures in: psychology and pedagogics of higher education, general, medical, social and management psychology.

Also the author runs courses of qualification in Higher education psychology and pedagogics (since 1998), where trainings in Personal development and image development of university lecturers were introduced.

Over 90 scientific works (scientific, educational and methodological character) on issues of Psychology, Education, Pedagogical image, Quality, Medicine.



ZOYA LAVRENTYEVA (RUSSIA)

Doctor of Education, Senior Lecturer, Professor at the Chair of Pedagogics and Psychology.

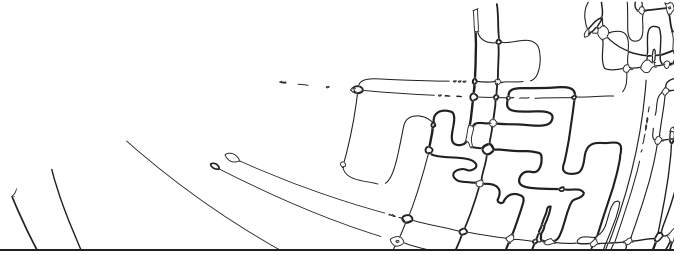
Place of work: Novosibirsk State Pedagogical University, The faculty of history, of humanitarian and social education Institute.

Research interests: Social pedagogy, child protection, foster family.

Honors, prizes, awards: Honorary worker of higher professional education of the Russian Federation.



**GLOBAL
INTERNATIONAL
SCIENTIFIC
ANALYTICAL
PROJECT**
www.gisap.eu



Address: 1 Kings Avenue, London, N21 1PQ
Phone: +44 (20) 32899949 / Skype: iashe_
Administrative office in Eastern Europe:
Address: 35/1 Balkovskaya str., Odessa, Ukraine, 65110
Phone/Fax: +38 048 737 46 20, 737 46 10, +38 095-728-91-98
e-mail: office@gisap.eu

INTERNATIONAL ACADEMY
OF SCIENCE AND HIGHER
EDUCATION (London, UK)



ALL-UKRAINIAN
ACADEMIC UNION
(Kiev-Odessa, Ukraine)



AWARD PROTOCOL № 96k-2015

Following the results of the I stage of the Championship in Educational sciences and Psychology, held within the framework of the National Research Analytics Championship and the Open European-Asian Research Analytics Championship, the Championship Organizing Committee and IASHE regional expert council decided to single out the following reports as the best research works presented at the championships:

OPEN EUROPEAN-ASIAN RESEARCH ANALYTICS CHAMPIONSHIP

Absolute championship

Educational sciences

Golden decoration,
Money bonus in the amount of Euro 75 and 75 credits

Iryna Loshchenova

Silver decoration,
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits

Petro Atamanchuk,
Victoria Atamanchuk,
Roman Bilik,
Alexey Nikolayev,
Oksana Semernia

Bronze decoration,
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Eugeny Smirnov

Psychology

Golden decoration,
Money bonus in the amount of Euro 75 and 75 credits

Valentina Dolgova

Silver decoration,
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits

Olga Krupenko

Bronze decoration,
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Tatyana Poplavskaya

Alpha-championship

Educational sciences. Section «Innovative processes in education»

Golden diploma,
Money bonus in the amount of Euro 45 and 50 credits

Petro Atamanchuk,
Victoria Atamanchuk,
Roman Bilik,
Alexey Nikolayev,
Oksana Semernia

Silver diploma,
Money bonus in the amount of Euro 35 and 40 credits

Eugeny Smirnov

Bronze diploma,
Money bonus in the amount of Euro 25 and 30 credits

Natalia Dmitrenko

Educational sciences. Section «Theory and methodology of professional education»

Bronze diploma,
Money bonus in the amount of Euro 25 and 30 credits

Nabi Yskak

Educational sciences. Section «Innovative processes in education»

Golden diploma, Alvena Panfilova
Money bonus in the amount of Euro 45 and 50 credits

Silver diploma, Zoya Lavrenteva
Money bonus in the amount of Euro 35 and 40 credits

Bronze diploma, Khachatur Sanosyan
Money bonus in the amount of Euro 25 and 30 credits

Psychology. Section «Juridical psychology»

Bronze diploma, Oksana Konoplytska
Money bonus in the amount of Euro 25 and 30 credits

NATIONAL RESEARCH ANALYTICS CHAMPIONSHIP

Educational sciences

Bulgaria

Bronze decoration, Iskra Petkova,
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits Danelina Vacheva

Kazakhstan

Bronze decoration, Nabi Yskak
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Russia

Golden decoration, Eugeny Smirnov
Money bonus in the amount of Euro 70 and 70 credits

Silver decoration, Alvena Panfilova
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits

Bronze decoration, Zoya Lavrenteva
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Ukraine

Golden decoration, Iryna Loshchenova
Money bonus in the amount of Euro 70 and 70 credits

Silver decoration, Petro Atamanchuk,
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits Victoria Atamanchuk,

Roman Bilik,
Alexey Nikolayev,
Oksana Semernia

Bronze decoration, Olena Revutska,
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits Tatyana Bredun

Psychology

Ukraine

Golden decoration, Liubov Lokhvytska
Money bonus in the amount of Euro 70 and 70 credits

Silver decoration, Olga Krupenko
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits

Bronze decoration, Tatyana Poplavskaya
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Alpha-championship

Educational sciences. Section «Urgent problems of modern education»

Russia

Bronze diploma,
Money bonus in the amount of Euro 20 and 20 credits

Alvina Panfilova

Educational sciences. Section «Innovative processes in education »

Ukraine

Bronze diploma,
Money bonus in the amount of Euro 20 and 20 credits

Petro Atamanchuk,
Victoria Atamanchuk,
Roman Bilik,
Alexey Nikolayev,
Oksana Semernia

Educational sciences. Section «Theory and methodology of training and education (based on fields and levels of education)»

Bulgaria

Diploma «In the forefront of science»

Zlatka Kasandrova

Psychology. Section «Juridical psychology»

Ukraine

Bronze diploma,
Money bonus in the amount of Euro 20 and 20 credits

Oksana Konoplytska

Psychology. Section «Pedagogical psychology»

Russia

Diploma «Scientific Thought Leader»

Svetlana Nedbaeva,
Nikolay Nedbaev,
Denis Nedbaev,
Izabela Kotova,
Ruslan Guseinov

All the participants of championships except those who were awarded with diplomas receive certificates of participants of the championship.

March 15, 2015
London, UK

On behalf of the Organizing Committee and the Commission of Experts
of the I stage of the Championship in Educational sciences and Psychology
of the National research analytics championship
and the Open European-Asian research analytics championship
Head of the IASHE International Projects Department
Thomas Morgan



Morgan



INTERNATIONAL UNIVERSITY

OF SCIENTIFIC AND INNOVATIVE
ANALYTICS OF THE IASHE

- DOCTORAL DYNAMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- ACADEMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- INTERNATIONAL ATTESTATION-BASED LEGALIZATION OF QUALIFICATIONS
- SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAM OF THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL QUALIFICATION IMPROVEMENT
- DOCTORAL DISSERTATIONAL SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL ACADEMIC PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL DOCTORAL PROGRAMS
- AUTHORITATIVE PROGRAMS



<http://university.iashe.eu> e-mail: university@iashe.eu Phone: + 44 (20) 32899949

EFFECTIVENESS EVALUATION OF THE ORGANIZATION OF SPECIALIZED REHABILITATION ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITIES

I. Tsankova Petkova, PhD, Associate Prof.
D. Emilova Vacheva, PhD, Chief Assistant Prof.
Medical University – Pleven, Bulgaria

Conference participants,
National championship in scientific analytics

The motive experience is the basis of child's knowledge and its behavior. The motor deficiencies lead to preconditions for negative changes in the psycho-social qualities and features of the child. Aim is the organization effectiveness and use of specialized rehabilitation environment to stimulate the individual development of children with physical disabilities to be studied. Results: For the study it was of interest the number of the children with disabilities, aged 0 to 7 years that had attended the Center. The opinion of 87 parents of children attending the rehabilitation center at the University Hospital – Pleven was studied on voluntary principle. Conclusion: Encouraging the physical activity of children with disabilities guaranteed their general emotional, cognitive and volitional development.

Keywords: motor disabilities, rehabilitation, specialized environment, children

Introduction: It is well known that the movement is the basis of human life and physical activity is essential for the overall development of the child. The motive experience is the basis of child's knowledge and its behavior. Not surprisingly, the child feels the need of active physical activity for a long time without showing signs of fatigue [1, 118].

Learning the main movements (walking, running, crawling, jumping, throwing, climbing), accordingly to the specific age of the child are the condition for its general development - cognitive, emotional and volitional processes [4, 39].

Different anatomical defects (malformations), somatic disabilities and functional abnormalities leading to impairment of the physical, psychomotor and the general personality development are observed when there are motor abnormalities as a result of intrauterine lesions, birth injuries or postnatal diseases. These motor deficiencies consist of impaired coordination of movements; limited ability for proper orientation in space; reduced physical endurance; reduced capacity. The disorders affect the manipulation skills, the psychomotor performance, the process of speech and cognitive development even if the intellect is retained. Basic motor skills are also affected such as walking and running, the movement of the limbs and the coordination between them; the process of implementation of basic household and work activities of daily life is disturbed. These deficiencies lead to preconditions for negative changes in the psycho-social qualities and features of the child. The so called “**inferiority complex**” is formed [5, 230].

Regardless of the age-specific and physical health of the child, it should feel well, it should have all conditions to exhibit freely its natural movements, to show its knowledge on the morphological data related to its physical development [1, 119].

Aim is the organization effectiveness and use of specialized rehabilitation environment to stimulate the individual development of children with physical disabilities to be studied.

Tasks:

- Technical equipment of the specialized rehabilitation center for children with disabilities.
- Forming a multidisciplinary team providing timely rehabilitation of motor disorders from early childhood by the methods and means of physical and rehabilitation medicine.
- Effective use of specialized equipment for the active involvement of the maximum number of children with mobility limitations, according to their individual needs of rehabilitation.

Material and Methods: Any child showing signs of *retarded psychomotor* and physical development needs specialized investigations and consultations with a number of specialists and it is the subject of the efforts of a rehabilitation team including pediatric neurologist, orthopedist, endocrinologist, psychologist, special pedagogue, social worker and other specialists depending on the specificity of the disease and its needs.

The rehabilitation of children requires high professionalism, great patience and responsibility and unconditional love for the child with special needs. There are diseases in which physiotherapy and rehabilitation treatment begins already during the first days after birth and continues until the child grows. The early diagnosis and well-timed treatment of the childhood diseases by the methods and means of physical therapy might be crucial for the child's development, the degree of its independence in everyday life and the subsequent professional realization.

At the same time the access of many children to specialized rehabilitation centers is highly restricted. The families having such a child are forced to travel long distances every month, while some children are rehabilitated abroad due to the lack of specific devices in the country (e. g. system for device-assisted *locomotion* therapy and device for rehabilitation of pelvic floor) [8].

One way for solving this problem is the existing specialized centers in the university hospitals and the rehabilitation hospitals in the country to be equipped with specialized devices [6, 96-104]. In recent years, the necessary funds for purchasing of this equipment are provided by a charity campaign under the patronage of the President of Republic of Bulgaria – “Bulgarian Christmas”. In the period 2012-2013 as a result of the charity campaign it was provided the equipment and the functioning of specialized Child's Rehabilitation Center in Kinesitherapy and Ergotherapy for children with motor deficit in the Clinic of Physical and Rehabilitation Medicine at the University Hospital - Pleven, Bulgaria.

The new equipment is intended primarily to support the rehabilitation of children with cerebral palsy. It enables the training of children with paraparesis to walk as different versions of walkers are used. In case of lower extremity paraparesis and healthy upper limbs traditional walkers with front wheels driven by handles at the height of the trochanters are utilized (Fig. 1). The need of assistance is replaced by walking in parallel walker. If the upper limbs are affected but in lighter degree compared to the lower extremities, the child can be successfully trained to walk with a higher walker which fixes also the chest. In the case of tetraparesis when it is difficult the child to stay in vertical position it should be applied a verticalizer (Fig. 2), by means of which the child could be secured longer, to be fed, trained and communicate [3, 7-10], while if the condition is very severe then “universal system for treatment with a position” could be used. Another aid for training in walking and overcoming steps is the so called “pediatric ladder”, representing several steps with different heights and fixed railings for going up and down (Fig. 3). The “dry pool” is suitable for psychomotor training (Fig. 4).



Fig.1 Walkers



Fig.2 Adjusting strut



Fig. 3 Staircase training

The board for the daily routines has power supply and when a bell is used it beeps and the electric lamp illuminates. When it is plugged a light signal is emitted, which records the positive result of the child's activity (Fig. 5). For training and improvement of different grips and subtle finger movements there are special tools and devices [2].



Fig. 4 Dry basin

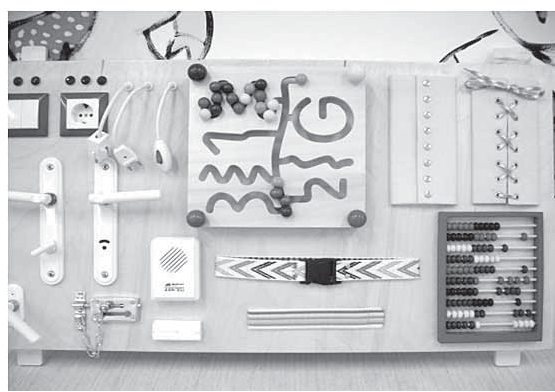


Fig. 5 Bulletin board activities of daily life

The united efforts of the specialists in the multidisciplinary team working in the Center are directed to provide the opportunity for the development of each child, according to the specifics of its disease; to assist the child to develop its skills according to its individual possibilities; to include the child in various rehabilitation activities appropriate to its level of development and addressed to its individual needs; to choose and apply a variety of techniques, methods and tools necessary for the implementation of the rehabilitation objectives; to create a suitable atmosphere that encourages positive social relations and active involvement of the child in the rehabilitation activities; to ensure the child's right of choice to participate in various rehabilitation activities; to be known and used different techniques of communication (verbal and nonverbal), according to the individual features of the child; to stimulate the cooperation of all participants in this process (child, specialists, parents) [7].

At the core of the establishment of specialized rehabilitation environment is the understanding that children are more alike than they differ, regardless of their abilities, that they develop better in an environment where their needs are taken into account and met individually [7].

The overall activity of the multidisciplinary team at the Center is organized on the basis of applying collectively the **principles**:

- *respecting the dignity of the personality* - by ensuring the adequate assessment of the child's personality, respecting its importance and opportunity for development, taking into account its individual peculiarities;
- *help for self-help* – the child is supported to learn how to act according to its ability, to solve independently the task assigned by the specialist, to be active and have positive emotional attitude to the rehabilitation activities;
- *equality and non-discrimination* - in the process of communication with the child during the implementation of the rehabilitation activities it is not permitted any discriminatory elements to be used concerning gender, age and ethnic origin.

Results: The data from the operation of the Child's Rehabilitation Center at University Hospital - Pleven were analyzed for 2013 compared to 2014. For the study it was of interest the number of the children with disabilities, aged 0 to 7 years that had attended the Center. A survey was carried out with the parents of the children that had visited the Center in 2014 concerning their opinion of the effectiveness of the organized specialized environment.

The registry data showed that in 2013 the Clinic was visited by a total of 58 children with various motor abnormalities (cerebral palsy, obstetric paralysis, post fracture conditions, etc.). With the opening of the Child's Rehabilitation Center in 2014, the number of rehabilitated children has increased to 92 for the whole year, which was 36.96% more compared to the previous one. These data proved that the specialized rehabilitation environment fulfilled its purpose and was available to more children in need and their families.

The survey presenting the results of the parents' evaluation of the specialized child's rehabilitation center effectiveness was carried out by original five-rating scale. The scores for each indicator were marked by index letters "a" - not; "b" - rather not; "c" - I don't know; "d" – rather yes; "e" - yes. The results for each indicator are given as a percentage for each index letter (Table 1).

The opinion of 87 parents of children attending the rehabilitation center at the University Hospital – Pleven was studied on voluntary principle.

Tab.1.

Results of the parents' evaluation for the effectiveness of the specialized environment organized at the Child's Rehabilitation Center

Indicator	"a"	"b"	"c"	"d"	"e"
1. Cozy setting is arranged	0	0	0	20,69	79,31
2. The devices are in compliance with the age and the needs of the child	0	0	9,20	21,84	68,96
3. Highly qualified specialists work with the child	0	0	0	9,20	93,10
4. The physical loading is adequate to the child's abilities	0	0	9,20	21,84	68,96
5. The exercise stimulates the child for active physical activity	0	0	0	27,59	72,41
6. The child feels satisfied with the achievements in the rehabilitation process	0	0	0	27,59	72,41

From the obtained results it was satisfactory to be noted that there were no answers for any of the indicators with values "a" - not; "b" - rather not. Also, only 9.20% of the parents cannot assess to what extent the devices in the newly organized Center were related to the age and the needs of the child and how much the physical activity was adequate to its abilities. All other results per indicators were summarized in the values "d" - rather yes and "e" - yes. The parents were definite that highly qualified professionals work with their child (93.10% for the index "e" - yes) as well as that the newly organized environment was pleasant, serene and cozy (79.31% for the index "e" - yes). Similar results were obtained for the other indicators. The parents believed that physical exercises stimulated to the highest degree the child for active physical activity and it felt satisfied with the achievements in the rehabilitation process (72.41% for the index "e" - yes). They assessed the physical loading as adequate to the child's abilities and performed with devices in compliance with the age and needs of the child (68.96% for index "e" - yes).

The high values of the parents' assessments from the applied rating scale revealed that the newly organized specialized rehabilitation environment stimulated the locomotive activity of children with physical disabilities.

In **conclusion** it could be stated that the specialized equipment at the Child's Rehabilitation Center provided opportunities for early rehabilitation of children with motive disorders from early childhood, implemented by the methods and means of physical and rehabilitation medicine. The newly organized rehabilitation environment at the Center allowed the specialized equipment to be used by a significantly larger number of children with motive deficits that were involved in the rehabilitation process with desire and interest. Encouraging the physical activity of children with disabilities guaranteed their general emotional, cognitive and volitional development.

References:

1. Angelov B., Gologanov G., Angelova L., Dimitrov D., Kaleva V. Child and the world. Ed. „Prosveta“, Sofia, 1993, 118,119 [In Bulgarian].
2. BMB Sofia. Catalog items, occupational therapy, rehabilitation and psychomotor, 2010 [In Bulgarian].
3. Chavdarov I. Modern notions of cerebral palsy: in „Children with cerebral palsy - a guide for parents.“ Ed. Yves. Chavdarov. Sofia, CARE-sm, CARE International Bulgaria, 2002, 230 [In Bulgarian].
4. Damyanova M., Yotov Yo., Spiridonova D. Dilova Ts., Dencheva E. Kojuharova D. Theory and methods of physical education. Veliko Tarnovo, 1990, 96-104 [In Bulgarian].
5. Karagiosov I., Garbacheva A. Special Education. Ed. „Abagar“, Veliko Tarnovo, 1996, 39 [In Bulgarian].
6. Karaneshev G., Venova L. Guide for practical exercises in remedial gymnastics. Sofia, Medicine and Sports, 1978, 7-10 [In Bulgarian].
7. National plan for integration of children with special educational needs and / or chronic diseases in the public education system (2004-2007), Decision № 894 of 22 December 2003 the Council of Ministers [In Bulgarian].
8. www.bgkoleda.bg/25.08.2014 [In Bulgarian].

УДК 376.36:616 – 089.23

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И УСТРАНЕНИЮ РЕЧЕВЫХ И МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Ревуцкая Е.В., канд. пед. наук, доцент
Бердянский государственный педагогический университет, Украина
Бредун Т.В., врач стоматолог-ортодонт
Бердянская городская стоматологическая поликлиника, Украина

Участники конференции,
Национального первенства по научной аналитике

В статье проанализировано разнообразие причин и форм отклонений в речевом развитии детей и обусловленность их миофункциональных проблем, указывается на необходимость проведения комплексной работы медицинскими работниками, участниками психолого-педагогического процесса и родителями, направленной на выявление и устранение речевых и миофункциональных нарушений у детей.

Ключевые слова: речевые и миофункциональные нарушения, зубочелюстные аномалии, причины патологий, диагностика, коррекционная работа, взаимодействие специалистов.

The article analyzes a variety of causes and forms of variation in children's speech development and their conditionality myofunctional problems point to the need for a complex work of health professionals, members of psycho-pedagogical process and parents, aimed at identifying and managing children's voice and myofunctional disorders.

Keywords: *speech and myofunctional disorders, dental and facial anomalies, the causes of pathologies, diagnosis, correctional work, the interaction of specialists.*

Современное развитие коррекционного образования в Украине определяет важность решения вопросов, связанных с всесторонним развитием детей с речевыми нарушениями. Ежегодно число детей дошкольного возраста с недостатками речи значительно увеличивается. Большинство таких патологий проявляется в несовершенствах звукопроизношения при дислалии, ринолалии, дизартрии, обусловленных анатомическими дефектами органов артикуляции зубочелюстной системы и миофункциональными проблемами у детей.

Своевременное выявление речевых и миофункциональных нарушений у детей способствует более быстрому их устранению, предупреждает их негативное влияние на общее состояние, формирование личности и психическое развитие ребенка.

Для правильного развития речи необходима слаженная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, нормальное функционирование головного мозга, нервных проводящих путей, анатомическая и функциональная целостность речевого аппарата, особенно состояние и подвижность органов артикуляционного его отдела.

Причины отклонений в речевом развитии детей разнообразны: наследственные факторы; воздействие на организм внешнего или внутреннего тератогенного фактора в пренатальный, натальный или постнатальный период.

В большинстве случаев речевые нарушения, приводящие к формированию дефектного произношения звуков, обусловлены анатомическими дефектами органов артикуляции, т.е. периферического отдела речевого аппарата, что называют зубочелюстными деформациями.

Некоторые дефекты речи возникают в связи с миофункциональными проблемами, т.е. при нарушении функции мышц и мягких тканей челюстно-лицевой области, которые связаны со строением и функционированием органов дыхания, сосания, жевания, глотания.

Таким образом, правильное формирование речи является важным фактором полноценного гармоничного развития ребенка и должно находиться под контролем различных специалистов медицинского и психолого-педагогического профилей. Значительная распространенность речевых и стоматологических патологий у детей, сопутствующие им системные осложнения определяют актуальность и значимость проблемы раннего обнаружения и коррекции этих видов отклонений.

Взаимодействие педиатров, хирургов, неврологов, оториноларингологов, ортодонтов, логопедов, дефектологов, педагогов, психологов и родителей позволяет выявлять и устранять речевые и миофункциональные нарушения у детей. Успех такой работы заключается в создании профессиональной согласованности действий всех названных специалистов и родителей.

Диагностическая деятельность в виде медицинского обследования детей, сбора анамнестических данных, психологической и педагогической диагностики осуществляется в разных формах – наблюдение, беседы, диагностика, тестирование, анкетирование родителей и педагогов, анализ продуктов деятельности детей.

Зубочелюстная система, как одна из составляющих частей речевого аппарата, имеет большое значение в речевой функции, это система взаимосвязанных анатомически и функционально органов и тканей, способствующих выполнению ряда важных различных, но соподчиненных функций. Аномалии развития зубочелюстной системы наносят существенный ущерб не только здоровью, но и социальной адаптации человека, т.к. «лицевая эстетика» оказывает значительное влияние на восприятие индивидуума в обществе. Существует взаимосвязь стоматологической патологии и общесоматического статуса детей, поскольку миофункциональные нарушения тесно связаны с общим состоянием ребенка в период его развития, и эти изменения влекут за собой серьезные отклонения в сопряженных физиологических системах. При нарушении функционирования одного из элементов часто возникает изменение других элементов системы.

Большое влияние на формирование зубочелюстной системы оказывают функции сосания, глотания, дыхания, жевания и речи, так как отклонения от нормы той или иной функции ведут не только к нарушениям формирования прикуса, но и отражаются на здоровье ребенка в целом.

Функция сосания может быть нарушенной в виде полного нарушения, вялого, длительного и извращенного сосания, что часто бывает у детей, имеющих впоследствии различные речевые нарушения. Иногда у ребенка, ставшего взрослым, продолжает оставаться инфантильный способ глотания, что позже приведет к значительным изменениям в развитии челюстно-лицевой области, а также к неправильному произношению отдельных звуков.

Частым видом нарушения дыхания у детей с анатомическими дефектами органов артикуляции и, как следствие, с речевыми проблемами, является ротовое дыхание. Последствия возникновения этого выражаются в нарушении вентиляционной функции легких, недоразвитии грудной клетки и дыхательной мускулатуры, нарушении кислотно-щелочного равновесия в организме, повышении внутричерепного давления, ослаблении памяти.

Дисфункция жевания – вялое жевание, привычка жевать пищу на одной стороне и жевать передними зубами – приводит к тому, что процесс переработки пищи нарушается, происходит недостаточное поступление в кровь необходимых для роста и развития организма питательных веществ. В результате этого возникают проблемы с обменом веществ, работой желудочно-кишечного тракта, снижается качество жизни ребенка, задерживается развитие детского организма и формируются патологические прикусы.

Поэтому участие педиатра в ранней диагностике таких нарушений необходимо, поскольку он наблюдает малыша с первых дней жизни и играет координирующую роль в работе с другими детскими специалистами. Основная цель его работы в данном направлении – раннее выявление общих нарушений мышечного тонуса в виде гипо- или гипертонуса, а также миофункциональных проблем, ведущих не только к нарушению роста и развития лицевого скелета, но и общим системным расстройствам.

В этиологии нарушения звукопроизношения значительное место имеют разные нарушения развития органов речи и зубочелюстной системы: макроглоссия, укороченная уздечка языка, высокое, узкое или, наоборот, слишком плоское твердое небо, короткое мягкое небо, врожденные расщелины неба, аденоидные разрастания в носоглотке, адентия, а также аномалии прикуса (прогнатия, прогения, открытый прикус) и дефекты зубных рядов. Значительная роль в появлении зубочелюстных аномалий отводится разнообразным вредным привычкам детей и подростков: привычки сосания и прикусывания пальцев, губ, щек, различных предметов, языка; аномалии функций; фиксированные позотонические рефлекссы, определяющие неправильное положение частей тела в покое: неправильная поза тела и нарушение осанки; неправильное положение нижней челюсти и языка в покое.

Все эти факторы обуславливают неправильное положение языка, губ и ненормальное прохождения струи воздуха при произношении звуков речи, что обуславливает несформированность дифференцированных движений органов артикуляции и отсутствие полноты кинестетических ощущений. В то же время неправильная речевая артикуляция, связанная с прокладкой языка между зубными рядами и изменением функциональной активности мышц ротовой области и глотки, способствует возникновению аномалий и закрепляет их.

При наличии различных аномалий зубочелюстной системы логопеды фиксируют разные нарушения звукопроизношения у детей, объясняя их возникновение аномалиями в строении органов артикуляции: сигматизм группы свистящих и шипящих звуков – межзубный – возникает при переднем открытом прикусе, аденоидных разрастаниях, затрудняющих носовое дыхание, макроглоссии, ранней потере молочных зубов; к боковому сигматизму может привести боковой открытый и перекрестный

прикус, узкий язык, который не образует смычки боковых концов языка с верхними зубами; призубный парасигматизм возникает по причине глубокого и прямого прикуса; причиной губно-зубного парасигматизма является прогнатия, а шипящего – прогения. Ротацизмы у детей могут возникать по следующим причинам: сужение челюстей, прогнатия, глубокий прикус, укорочение уздечки языка, узкое и высокое твердое небо; причины ламбдацизмов – аномалии твердого неба и языка.

Дети с зубочелюстными дефектами могут отставать в развитии, они физически слабее, замкнуты, раздражительны и психически неуравновешены. Эстетические нарушения часто заметны при разговоре, улыбке, некоторые дети, стесняясь этого, начинают меньше улыбаться или прикрывать рот во время разговора рукой, чем еще больше подчеркивают недостаток, вызывают психические травмы, образование комплексов. При наличии зубочелюстных аномалий дети чаще болеют общими заболеваниями, в большей степени подвержены кариесу зубов и болезням десен, зубы плохо очищаются, что приводит к воспалению десен; могут возникать хронические заболевания желудочно-кишечного тракта (пища недостаточно пережевывается, травмирует слизистую оболочку).

Фиксируют данные нарушения у детей логопед и ортодонт, педиатр и психолог.

Комплексная работа предполагает последующее устранение выявленных проблем у детей, что означает тесное сотрудничество всех специалистов, направленное на коррекцию речевых и миофункциональных нарушений, обучение родителей и педагогов отдельным медико-психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности. Формы проведения: совместная и самостоятельная деятельность специалистов с детьми, дополнительное образование, семинары, мастер-классы, тренинги, групповые и индивидуальные консультации, заседания родительских клубов, педагогические советы.

Для предотвращения возникновения и устранения речевых и миофункциональных нарушений, зубочелюстных деформаций необходимо, чтобы врачи разных специальностей и логопед совместно проводили разъяснительную работу среди родителей и педагогов дошкольных учреждений в виде бесед, лекций и консультаций. В своих беседах стоматолог, а потом и логопед, должны ознакомить слушателей с общими сведениями относительно органов полости рта, их болезней, значении этих болезней для организма, с ролью питания в профилактике стоматологических заболеваний, с причинами, которые вызывают возникновение зубочелюстных деформаций и нарушений речи и основами методик устранения таких нарушений.

Нарушения речевой деятельности иногда связаны с неправильным прикреплением уздечки языка, ее укорочением, что ограничивает подвижность кончик языка. В таком случае показано проведение пластики уздечки языка стоматологом-хирургом.

Детские стоматологи и ортодонты рекомендуют в период молочного прикуса у детей применять специальные вестибулярные пластинки (Storpi, Мирру) или трейнеры («Infant», Т4К, «Миобрэйс», LM-активаторы, эластопозиционеры) – мягкие силиконовые миофункциональные позиционеры, которые нормализуют положение языка, мышечный баланс приоральной области, функции дыхания, жевания, способствуют коррекции речевых и миофункциональных нарушений, вредных привычек и аномалий прикуса у детей. Ортодонты еще рекомендуют применять вестибулярные пластинки специальных модификаций: с проволочной заслонкой – для правильного позиционирования языка, с бусинкой – для разминки языка перед проведением специализированных упражнений. Эти модели пластинок позволяют логопеду в процессе работы с ребенком эффективно и быстро поставить многие сложные звуки.

Одним из методов коррекции и профилактики речевых и миофункциональных нарушений является выполнение миогимнастики – упражнений для мышц, окружающих зубные ряды для нормализации и развития мимики, физиологического дыхания, жевательной функции и артикуляции, которые могут применяться самостоятельно в молочном прикусе или в комплексе с аппаратным лечением. Комплекс миогимнастических упражнений должен быть направлен на нормализацию тонуса определенных групп мимических мышц лица, губ, языка, мягкого неба, жевательных мышц и содержать упражнения, направленные на развитие кинетической и кинестетической организации речевой моторики.

Выработать полноценные движения органов артикуляционного аппарата помогает артикуляционная гимнастика – совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности, определенных положений и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе. Артикуляционная логопедическая гимнастика, является основой формирования речевых звуков и коррекции нарушений звукопроизношения любой этиологии и патогенеза; она включает упражнения для тренировки подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки определенных положений губ, языка, мягкого неба, необходимых для правильного произнесения звуков.

Основные направления диагностико-коррекционной деятельности участников психолого-педагогического процесса в дошкольном учреждении:

- работа логопеда включает проведение логопедической диагностики, коррекцию и развитие речи (развитие звуковой стороны речи, лексического запаса и грамматического строя речи, формирование связной речи) и психических процессов, разработку рекомендаций другим специалистам и родителям по использованию рациональных логопедических приемов в работе с ребенком;
- работа психолога подразумевает проведение психологической диагностики, консультирования, психотренингов, психокоррекции, психотерапии; разработка и оформление рекомендаций другим специалистам и родителям по организации работы с ребенком с учетом данных психодиагностики; развитие и коррекция высших психических функций, активизация познавательной деятельности, развитие эмоционально-волевой сферы;
- содержание работы воспитателя – это определение уровня развития разных видов деятельности ребенка; реализация рекомендаций логопеда, психолога, медработника; обогащение знаний и представлений об окружающем мире, развитие речи.

Эффективность результатов по выявлению и устранению речевых и миофункциональных нарушений у детей зависит от правильно построенной системы комплексной работы логопеда, его взаимодействия с сопряженными специалистами.

Литература:

1. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с тяжелыми аномалиями органов артикуляции. – М.: Книголюб, 2003. – 144 с.
2. Куроедова В.Д., Сірик В.А. Логопедія в ортодонтії. – Полтава : Верстка, 2005. – 124 с.
3. Сатыго Е.А. Методические рекомендации по организации профилактики основных стоматологических заболеваний у детей (для медицинских работников детских поликлиник). – СПб. : Издательство ДНК, 2012. – 32 с.
4. Хорошилкина Ф.Я. Ортодонтия. Профилактика и лечение функциональных, морфологических и эстетических нарушений в зубочелюстно-лицевой области. Кн. IV. - М., 2004. – 460 с.

THE PECULIARITIES OF USING SOCIOCULTURAL COMPONENT IN TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN

**K. Shapochka, Cand. of Education, Associate Prof.
Mykolayiv National University named after V.O. Suhomlinskiy, Ukraine**

**Conference participant,
National championship in scientific analytics**

The article deals with the question of facilitation of the English language teachers' work in the formation of communicative competence of preschool and primary school children, primary school children with learning disabilities in the conditions of inclusive education.

Keywords: *English language, communicative competence, sociocultural competence, inclusive education*

Стаття присвячена питанню покращення роботи вчителів англійської мови щодо формування комунікативної та соціокультурної компетенції учнів в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: *англійська мова, комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, інклюзивне навчання*

Today is particularly important the question of preparation of young generation to life in a multiethnic and multicultural world, formation of communicative skills and cooperation with people of different nationalities.

As the basis of foreign language school course the early learning of this subject should reflect the essential strategic lines of the basic course, especially course focuses on interconnected language and culture learning, on the implementation of the education and personal development (S. Nikolayeva).

The means of implementing this communicative theory orientation (I. Bim, N. Halskova, V. Skalkin, N. Brooks, H. Brown, C. Brumfit, M. Canale, A. Halliday, S. Savignon, M. Swain, J. Waldes, J. Van Ek, etc.) should be the creation of socio-cultural competence of students with learning disabilities, i.e. language, culture and geographic knowledge or system of ideas about the main national traditions, customs and realities of the studied language country, and also the system of skills and abilities to coordinate the behavior according to this knowledge.

The socio-cultural competence is an integral component of communicative competence. In terms of internationalization of all aspects of social life the importance of socio-cultural competence for modern primary school children with learning disabilities socialization, inclusion, and preparation of them to communicate in English is essential.

It must be emphasized that many scientists A. Kolominova, Z. Nikitenko, N. Halskova, S. Roman, L. Cheptsova, V. Krasilnikov, etc. paid attention to the involvement, inclusion of children in a new culture.

The reform of foreign language education in Ukraine is a part of the educational system update. These changes are associated with the creation of new educational standards, update curricula, content of the teaching materials, textbooks, and the educational process. [1; 2] Today, teacher has the right and opportunity to choose textbooks, manuals and other training materials to facilitate the effective and successful implementation of goals and objectives. That is why we have created a textbook «Moving West.»

The analysis and assessment of foreign language textbooks was made by Ukrainian and foreign researchers, among them are M. Lyahovytsky, V. Redko, S. Roman, V. Skalkin, I. Bim, M. Brin, M. Vyatyutnev, R. Ellis, D. Zuyev, S. Savinhton, N. Tupalsky, T. Hutchinson, H. Funk, G. Neuner, M. Duszko, B. Mueller etc.

Formation of the national education occurs in the significant changes in the spiritual component of our society that is why choosing textbooks, manuals and other teaching materials, we need to adapt them to Ukrainian realities, not just copying the usage of foreign models and standards of education [3]. It is the teacher's task to determine in a variety of teaching systems and concepts and choose the one that fully meets modern educational realities and includes the psychological and pedagogical features of preschool and primary school children, primary school children with learning disabilities, studying a foreign language in terms of inclusive education.

Learning a foreign language by preschool children and primary school children with learning disabilities must be motivated. To maintain motivation of children is possible by creating the appropriate learning atmosphere, it is necessary to take into account children's age, psychological and pedagogical features, to use tasks that encourage the active usage of knowledge and skills formed, which is a necessary condition for effective learning.

The main aim of teaching a foreign language is to develop students' communicative competence, which means mastering the language as a means of intercultural communication, to develop foreign language skills as a tool in the dialogue of cultures and civilizations of the modern world.

The textbook, which contains socio-cultural material (songs, poems, exercises), facilitates the work of teachers in the formation of communicative competence of preschool and primary school children, primary school children with learning disabilities in the conditions of inclusive education.

Phonetic competence is also an integral part of language competence, it can be defined as the ability of students to perceive by hearing all the sounds, intonation, rhythm of foreign speech and phonetically correctly pronounce the sounds in the speech stream, in full compliance with its rhythmic and intonation type, typical for a particular communicative situation. [1, 2]

Thus, the work with the textbook enables teachers and students during the teaching practice make lessons more attractive and more efficient. The work with socio-cultural material forms a factor that is according to Yu. Babansky lesson optimization theory has an impact on the awareness of educational activities of students and significantly accelerates the tempo.

According to S. Roman, the specificity of social and cultural materials used in the primary school, e.g. the inclusion of folklore, songs, children's poetry, etc., creates real conditions for implementation of humanization, integration and inclusion ideas into the learning process.

The ordering and logical sequence of tasks and exercises, songs and actions to them, the use of humorous poems will contribute to a high level of motivation and successful process of communicative competence of students' formation.

So we consider it necessary to use materials the textbook «Moving West» in the process of teaching English.

References:

1. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2006-2007 н.р. Методичні рекомендації.//Англійська мова і література. – 2006.- № 22-23 (140-141)- С.2.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник./Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С.112.
3. Редько В.Г., Басай Н.П., Тимченко О.Т., Маленьких І.В. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. К.: Перше вересня. English.- 2004.- №6(198).
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. - 208 с.
5. Шапочка К.А., Будає С.В. Рухаючись до заходу/ Навчальний посібник. – Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2006. – 57с.

УДК 796.082:378

**УСВОЕНИЕ ТЕХНИКИ НОВОГО ВИДА ЕДИНОБОРСТВА КАК ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАСТЕРСТВА СПОРТСМЕНОВ БОРЦОВ**

Саносян Х.А., канд. пед. наук, проф.
Агамян М.Г., преподаватель
Аристакесян У.Б., преподаватель
Дашян А.Э., преподаватель
Национальный политехнический университет Армении
Киракосян К.Ж., ст. преподаватель
Армянский государственный институт физической культуры
Асланян В.А., преподаватель
Национальный аграрный университет Армении

Участники конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Специалисты, спортсмены и любители единоборства совершенствуют свое мастерство путем развития функциональных возможностей, общей и специальной физической подготовленности, совершенствования техники и тактики на базе данного и родственных видов спорта. В работе уточнены компоненты и особенности совершенствования мастерства при освоении новой системы единоборств (в том числе системы А.А. Кадочникова).

Ключевые слова: единоборство, анализ, базовые компоненты, новый вид, мастерство, виды борьбы, “русский стиль”

Specialists, sportsmen and fans of single combats improve their skills by developing functional capabilities, general and special physical condition, improving techniques and tactics on the basis of this and adjacent types of sports. Components and features of improvement of skills at mastering the new system of single combats are specified in the report (including the system by A.A. Kadochnikov).

Keywords: single combat, analysis, basic components, new type, mastery, types of fight, “the Russian style”.

Актуальность работы обусловлена необходимостью теоретического анализа и поиска путей совершенствования мастерства спортсмена усвоением для изучаемого новой для спортсмена системы единоборства (в том числе системы А.А. Кадочникова).

Методы исследования: анализ литературы, обобщение накопленного опыта, мысленное

Цель работы. Уточнение компонентов и их соотношения при совершенствовании мастерства путем освоения новой для спортсмена системы единоборства (в том числе системы А.А. Кадочникова).

Задачи: 1. Классификация видов единоборства (практический аспект).

2. Компоненты подготовленности и их содержательная и объемная характеристики при совершенствовании мастерства путем освоения новой системы единоборства.

3. Качественная характеристика обобщения и их различия при применении в различных видах единоборств.

Результаты.

1. Классификация видов единоборства. В практической деятельности специалисты классифицируют виды единоборств по следующим признакам: 1) по конечному результату (ограничениям): виды борьбы, где касание спиной опоры и удержание являются основной характеристикой поражения, и виды единоборства, где касание спиной опоры является компонентом технического элемента;

2) по использованию болевых и удушающих приемов;

3) по принципу конструирования технических элементов (полный контакт с преобладанием использования силовых и инерционных характеристик противника; полный контакт с выполнением приема, в положении пониженного равновесия противника не позволяющего последнему в полную силу использовать свои технические возможности);

4) по технике выхода (избегания) атаки противника (выход – уход с наступательной осевой линии атаки, в том числе с контратакой ударными действиями или иными приемами; выход – уход с наступательной осевой линии атаки – обезвреживание противника с использованием инерционных характеристик упражнения противника (айкидо); уход с наступательной осевой линии атаки, оставаясь в касательно-параллельной плоскости, с обеспечением контакта и рычага и продолжением приема с использованием инерционных характеристик упражнения противника, обезвреживая противника в контактном режиме (система Кадочникова).

5) по особенностям техники единоборства;

6) виды единоборств, включающие приемы с оружием и без них;

7) виды единоборств, в программе которых присутствуют работа и противодействие оружию;

9) по компоненту базовых частей и их соотношения.

2. Компоненты подготовленности и их содержательная и объемная характеристики при совершенствовании мастерства путем освоения новых приемов [1] и (или) новой системы единоборства.

Тренировочный процесс в спорте включает общую и специальную физическую (ОФП, СФП), техническую, тактическую (ТПП) и морально-волевую подготовки.

В качестве базовых блоков компонентов ОФП, СФП, ТПП внимания требует высокий уровень развития: а) гибкости, б) блока индивидуальной страховки, в) ловкости (владение телом (индивидуально) без оружия, с оружием (палка, нож и др)), г) владения техникой ударов и защиты (ногами, руками) без оружия; д) уровня владения бросков.

Отмеченные компоненты с учетом специфики видов борьбы (вольная, греко-римская, дзюдо, самбо), видов единоборств имеющих ударные характеристики (каратэ, ушу, теквандо, джиу-джитсу, бокс и др), и единоборств использующих инерционные характеристики противника (дзюдо, айкидо, система А.А. Кадочникова) различны.

3. Качественная характеристика обобщения и их различия при применении в различных видах единоборства.

По позициям бросков характерно различие в хвате (с одеждой и без одежды), что позволяет спортсмену понять и противостоять представителю другого вида борьбы.

Наблюдается различие в технике передвижения и ударов в видах каратэ и ушу. Основное различие ударов каратэ и ушу – жесткое тело - в первом случае и подключение плечевого пояса - во втором.

4. Конструирование ударов с учетом инерционных характеристик в ушу, теквандо и жесткой посадки в каратэ.

Различия в технике защитных действий (блоки) в видах каратэ и ушу. Защитные действия (блоки) в каратэ с учетом жесткости посадки и тела выполняются рукой, опираясь на локтевую часть руки делая акцент на отражение и отведение удара от корпуса. В видах ушу блоки представляют собой круговые (овальные) движения руками, делая акцент на отведение удара противника ладонями.

5. Обобщение различия техники выполнения видов единоборств по технике выхода (избегания) атаки противника. В пункте 4 было отмечено, что выход – уход с наступательной осевой линии атаки – выполнение приема с использованием инерционных характеристик упражнения противника (айкидо), а также уход с наступательной осевой линии атаки, оставаясь в касательно-параллельной плоскости, с обеспечением контакта и рычага и продолжением приема с использованием инерционных характеристик упражнения противника, обезвреживания противника в контактно-режиме (система Кадочникова), требует сохранения контакта (система Кадочникова). В айкидо обезвреживание противника с использованием инерционных характеристик упражнения противника выводит из зоны “сопровождения”.

6. Виды единоборств, в программе которых присутствуют работа и противодействие оружию. В данном случае речь идет об особенностях владения холодным оружием как обязательного компонента системы единоборств. Здесь, в данном случае, предлагается еще раз просмотреть предшествующий раздел (“Обобщение различия техники выполнения видов единоборств”). К примеру, в фехтовании работа с клинком подразумевает контакт с клинком противника в зоне 1/3 от острия своего клинка и клинка противника. В системе Кадочникова, судя по видеоматериалу, контакт с учетом удобства и оптимальности сохранения (сопровождения) происходит в районе ближе к месту хвата рукоятки, что позволяет держать действия противника под контролем.

Обсуждение результатов.

Знание приемов родственных видов облегчает спортсмену выбор оптимальной тактики. Естественное и свободное поведение индивидуума облегчает компонование тактики боя, позволяя использование огромного количества усвоенного арсенала. Независимо от предшествующего опыта индивидуума при освоении нового материала необходимо придерживаться основных принципов дидактики – от известного к новому и от малого к большому. Для правильного освоения новых элементов необходимы анализ движения, создание образа (представление его) и выбор оптимальной исходной позиции, учитывающей индивидуальные возможности обучающегося. Исходная подготовленность спортсмена, владение элементами самостраховки на высоком уровне позволяют избежать травм, обеспечивая освоение нового, хотя в некоторых случаях предыдущий стереотип может препятствовать новому. К примеру, студентов – каратистов, усваивающих азы ушу для преодоления имеющегося стереотипа, возможно обучение упражнения с основной стойки.

С учетом недостаточной гибкости тазобедренного сустава студентов круговые ударные движения ногами изучались с оптимальной стойкой (голеностопные суставы), делая акцент на использование естественной растяжки (передние задние направление). Интересно использование бросков греко-римской борьбы после каратистского блока. К. Киракосян, будучи специалистом борьбы греко-римского стиля, обучая студентов рукопашному бою (на основе каратэ-до), после блока предлагал студенту выполнить борцовский бросок, которым студент владел в совершенстве.

Особенности системы А.А. Кадочникова (как отмечает сам автор русского стиля А.А. Кадочников). В “Русском стиле”, по сравнению со спортивными видами борьбы, предполагается использование 30% возможностей индивидуума.

Последнее связано с тем, что индивидуум должен работать раскованно, используя выход из направления линии атаки, с выполнением приемов, которые конструируются с учетом целесообразного приложения силы, т.е. оптимального рычага. Автор отмечает, что 244 степени свободы движений суставных сочленений используются (с созданием условия для выведения противника из равновесия) для конструирования приемов. Пластичность движений, в том числе в процессе самостраховки, а также блокировка некоторых суставных сочленений за счет других позволяют конструировать прием.

Важной особенностью системы является отсутствие ограничений при выполнении приемов, что увеличивает возможности конструирования приемов в сравнении со всеми видами спортивных единоборств (где правила соревнований вводят определенные ограничения). Автор “Русского стиля” является специалистом технического профиля [2]. Им издано более 12 учебных пособий и множество видео-уроков, которые доступны в электронном виде [1]. На рисунке воспроизведен один из возможных подходов конструирования приема.

Конструирование приемов русского стиля проводится индивидуально с использованием законов механики, что позволяет закрепить пройденный материал курса физики.

Выводы.

Уточнены компоненты и особенности совершенствования мастерства при освоении новой системы единоборства (в том числе “Русского стиля” – система А.А. Кадочникова).

Уровень макета позволяет совершенствовать и дополнять представленный анализ.

В процессе обобщения использован предшествующий спортивный и тренерский опыт авторов статьи и желание развития В РА Русского стиля.

Усвоение системы на базе законов механики является примером использования межпредметной связи и позволяет закрепить пройденный материал курса физики.

Внедрение системы рукопашного боя “Русский стиль” решает вопросы специальной прикладной подготовленности студентов призывного возраста.

Работа имеет методическую направленность и будет продолжена.

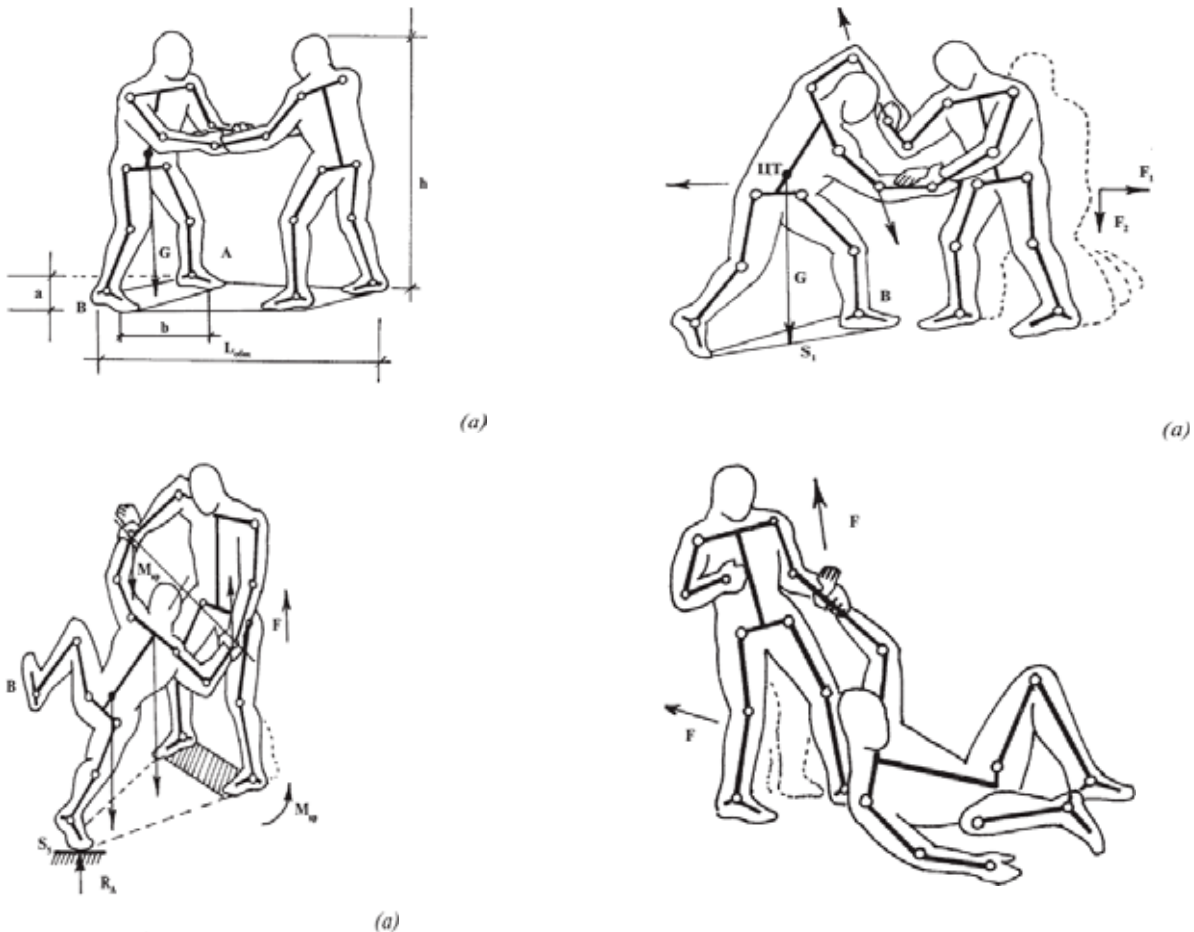


Рис. 1. Последовательность выведения противника из равновесия с использованием принципа рычага. Сверху: слева (хват), справа – верхний ряд, нижний ряд слева направо.

Литература:

1. Кадочников А.А. Электронный ресурс (режим доступа) www.kadochnikov.info, www.kadochnikoff.ru
2. Кадочников А.А. и др. Строительная механика и прочность элементов конструкции: Руководство к лабораторным работам. - М.: МО СССР, 1991.

УДК 371.132:796.077.5

ПРИНЦИПЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Степанченко Н.И., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Львовский государственный университет физической культуры, Украина

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике

В статье описаны подходы и основные положения построения системы профессиональной подготовки студентов ВУЗов физкультурного профиля. Заданные принципы и обусловленные ими образовательные подходы позволяют перевести процесс профессиональной подготовки на путь предварительного проектирования его, как педагогической системы.

Ключевые слова: будущие специалисты по физической культуре и спорту; профессиональное развитие; педагогическая система; проектирование; принципы; образовательные подходы.

The approaches and main theses of the systems' creation for physical culture high educational facilities students' professional training are described in this article. Specified principles and caused by them educational approaches are letting to transform the process of professional training into preliminary projection of it as a pedagogical system.

Keywords: future specialists in physical culture and sports; professional development; pedagogical system; projection; principles; educational approaches.

Трансформация современного украинского общества выдвигает новые требования к специалисту, его профессиональной направленности. Изменение социально-экономических отношений в обществе в связи с формированием нового рынка труда отразилось на изменении организационной структуры физической культуры и спорта, новых источников финансирования и человеческих ресурсов. Так, в борьбе за досуг и интерес потребителей физическая культура конкурирует с производителями иных социально-культурных услуг [7,9].

Структурные изменения на рынке физкультурно-спортивных услуг привели к снижению спроса на молодых специалистов, что остро ставит проблему их профессионального развития уже на этапе подготовки в ВУЗе. Для повышения эффективности функционирования физической культуры в современных условиях необходимо определить пути совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов как системы, ее целей, содержания, технологий обучения, форм контроля [2, 7, 9, 10].

В ходе проектирования разрабатываемой нами системы профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту мы опирались на теоретические положения современной педагогики, которые выступали в качестве совокупности закономерностей, реализующих их принципов и, обусловленных принципами образовательных подходов эффективного функционирования педагогической системы профессионального развития студентов [1, 3, 4, 5, 6, 8].

В основе системы профессиональной подготовки положенные такие концептуальные подходы как комплексный и технологический построения системы как инновационной педагогической технологии.

Сущность системно-комплексного подхода состоит в применении методологии системного подхода и принципов теории управления, позволяющих интегрировать различные элементы многоуровневой и поэтапной педагогической системы в единое целое в соответствии с ведущей ее целевой функцией.

Системно-комплексный подход к проектированию системы как определенной технологии предполагает предварительный ее анализ, расчленение на части и элементы, выявление возможных логических и технологико-педагогических связей между различными элементами и частями для построения новой эффективной образовательной системы [6].

Технологический подход в построении системы профессиональной подготовки как инновационной технологии предполагает внедрение в педагогический процесс инноваций, которые дают возможность прогнозировать конечный результат при строгой обоснованности каждого компонента и этапа обучения. Специфика педагогической системы как технологии состоит в том, что внутри её педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей с обратной оперативной связью [5].

В связи с этим, под “педагогической системой” следует понимать совокупность элементов, подсистем, обеспечивающих реализацию педагогических целей и качественное преобразование образовательного процесса.

В таблице представлена основа функционирования системы: принципы и образовательные подходы профессионального развития будущих специалистов по физической культуре и спорту.

Табл.1.

Закономерности, принципы и образовательные подходы системы профессионального развития будущих специалистов по физической культуре и спорту.

Закономерности	Принципы	Образовательные подходы
Профессиональное развитие студента повышается прямо пропорционально уровню развития профессионально-педагогической мотивации в процессе субъект-субъектного взаимодействия	Принцип согласованности содержания образования с внутренними (направленность, удовлетворенность профессиональной деятельностью, самооценка, динамические характеристики мотивации студентов) и внешними (оценка студентами деятельности преподавателя, успеваемость) критериями эффективности профессионального развития.	Контекстное обучение, обеспечивающее интеграцию составляющих профессиональной подготовки студентов.
Динамика и уровень профессионального развития студентов зависит от социальных, индивидуально-характерологических особенностей личности и факторов профессионального образования.	Принципы индивидуализации выбора внутренних критериев профессионального роста и динамики его развития.	Обеспечение психолого-педагогической диагностики профессионального развития у субъектов образовательной деятельности.
Уровень профессионального развития специалиста прямо пропорционален степени адекватности сформированного комплекса компетенций, которые соответствуют виду профессиональной физкультурно-спортивной деятельности.	Принцип учета индивидуально-привлекательных видов физкультурно-спортивной деятельности при проектировании, как индивидуальных маршрутов студентов, так и при оценке качества образования.	Вариативность содержания образования в соответствии с дифференцированными индивидуальными маршрутами. Критериальное обеспечение системы диагностирование эффективности обучения

Анализ литературы по рассматриваемой нами проблеме показал, что принципы построения педагогических систем практически не разработаны. К представленным нами в таблице принципам проектирования педагогических систем на основе литературных данных и собственного многолетнего педагогического опыта, предлагаем отнести следующие:

1. Принцип научности (диагностичности, измеримости и воспроизводимости) проектирования педагогической системы. Этот принцип также научно обосновывает как саму систему, так и отдельные ее элементы.

2. Принцип профессиональной направленности. Суть его состоит в том, что педагогическая система, как и любая технология в профессиональной подготовке должна обучать конкретной профессиональной деятельности.

3. Принцип индивидуальной ориентации системы на специфику конкретной образовательной среды (высшее учебное заведение физкультурного профиля, коллектив заведения) и каждого конкретного студента.

4. Принцип пересмотра и перманентного обновления структуры, способов и методов педагогического воздействия с учетом результатов контроля, оценок и их коррекции.

5. Принцип эффективности и качественной оценки результатов функционирования педагогической системы. Суть его состоит в разработке критериев и показателей эффективности, которые позволят определить результативность системы, оценить как деятельность осуществляемую её субъектами так и оценить эффект от ее внедрения.

6. Принцип интеграции дисциплин в смежных отраслях знаний при решении задач практического характера.
 7. Принцип самоактуализации личностного и профессионального потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки, направленность на самоактуализацию личности будущего специалиста.
 8. Принцип рефлексивности: система должна развивать у обучающихся способность осмысливать, изучать, анализировать, принимать обдуманные решения, учитывая различные варианты выхода из ситуаций в практических задачах.
 9. Принцип динамичности функционирования системы, который предполагает мониторинг развития профессионально-педагогической мотивации с позиций ее развития и изменения в процессе профессиональной подготовки.
 10. Принцип этапности функционирования педагогической системы. Он означает целесообразность решения поставленных педагогических задач в строго определенной последовательности (этапы профессиональной подготовки).
 11. Принцип единства профессионального развития субъектов высшего образования (студентов и преподавателей). В основе принципа лежит положение о существенном влиянии личности преподавателя на личностно-профессиональное развитие студентов.
- Заданные принципы позволяют охарактеризовать педагогическую систему как управляемый процесс системного воплощения педагогического проекта, как систему достижения целей обучения и воспитания будущих специалистов по физической культуре и спорту в плане их профессионального развития.

Литература:

1. Беспалько В.П. Качество образовательного процесса / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2007., № 3. – С. 164-177.
2. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В.К. Бальсевич. – М.: Советский спорт, 2009. – С. 5-14.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Гуревич Р.С. Проектування, створення та використання електронних підручників // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. / за заг. Ред. Н.Г. Ничкало. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2007. С. 453-458.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
7. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки / С.А. Хазова. – Майкоп, 2011.- 370 с.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие / В.А. Якунин. – СПб: Изд-во Михайлова, 2000. – 348 с.
9. Bryant, T. Role of knowledge in public and health promotion policy change. Health Promotion International. 2002. – 98 p.
10. Wojnar, I. Проблемы подготовки специалистов по физической культуре воспитанию и спорту / J. Wojnar, R. Tataruch // Zeszyty Naukowe Politechniki Opolskiej. Seria: Wychowanie Fizyczne i Fizjoterapia. – 2001. Zeszyt 3. – S. 179-186.



ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

**Кормилец С.В., аспирант, учитель физической культуры
Сумской государственной педагогической университет им. А.С.Макаренко, Украина
Государственный лицей-интернат с усиленной военно-физической подготовкой «Кадетский корпус»
им. И.Г.Харитоненка (г. Сумы), Украина**

**Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике**

Статья посвящена исследованию вопросов связанных с организацией учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах Российской Империи на территориях украинских губерний в XIX – начале XX веков. Показанные основные этапы становления и развития системы обучения и воспитания кадетов, обозначены учебные предметы и требования, которые выдвигались к их преподаванию. Приведены примеры учебных программ и модификации, которые происходили в них с течением времени и изменением руководства государства и Главного управления военно-учебными заведениями.

Ключевые слова: кадетские корпуса, кадеты, военно-учебные заведения, обучение, воспитание, учебные программы, учебные планы.

This article investigates issues related to the organization of the educational process in the cadet corps of the Russian Empire in the Ukrainian provinces in the nineteenth - early twentieth century. The basic stages of formation and development of training and education of cadets are training items and requirements put forward their teaching. The process of training and education of cadets underwent changes at each stage of the historical development of the cadet corps. Thus, at the initial stage of formation and development of cadet education for a long time there was no single system of rules and requirements for training in the cadet corps, each corps installed and used his norms of the educational process. Thus, pursuing the same goal - creating many professional officers and reserved once, cadet corps achieved this goal in different ways, often disagreeing with each other.

The curriculum for cadet corps was first established on the grounds of experience cadet corps of Denmark and Prussia, along with special military items were included based on accurate, natural sciences and humanities. Since Peter's Table of Ranks in tsarist Russia was no hard line between military and civilian agencies. The transition from military service to civilian service or even increasing rank was not anything special. Accordingly, the system of education and training in the cadet corps was created on the basis of these features, and the number of subjects taught in them was great.

Examples of training programs and modifications that took place in them over the years and changes in the state leadership and the Department of military schools.

Keywords: cadet corps, cadets, military education, training, studying, training programs, curricula.



Постановка проблемы и актуальность. Научное решение современных задач из усовершенствования системы учебно-воспитательного процесса заведений военного профиля в Украине невозможно без учета опыта предыдущих поколений. Особый научный интерес представляет изучение организации учебно-воспитательной работы в кадетских корпусах, созданных на территории Украины в XIX в начале XX столетия, где стала реальностью идея создания образовательных институтов военного профиля, разработанные организационные и теоретико-методические основы их функционирования, воплощенные специфические формы обучения подрастающему поколению.

Цель статьи. На основе анализа источников и научной литературы проанализировать и обобщить основные концептуальные подходы относительно вопросов организации учебно-воспитательного процесса, его содержания, форм и методов в кадетских корпусах которые существовали на территории Украины в XIX – начале XX столетия.

Анализ последних исследований и публикаций. Определенное место проблемы военного образования занимали в работах Г.А. Леера. Особое внимание автор уделял методике преподавания в военной школе. М.Г. Головин обращал внимание на самостоятельную работу и развитие творчества учеников. Первым серьезным исследованием, посвященным истории кадетских корпусов, стала работа сотрудника главного управления военно-учебных заведений генерал-майора М.С. Лалаева «Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению» [2]. Проблемы, связанные с подготовкой будущих офицеров в кадетских корпусах, рассматривались в ряде диссертационных работ российских ученых Ю.В. Ильина, О.В. Климашкиной, О.В. Николаева, В.М. Самусенка, В.О. Свиридова, Д.П. Симашенкова, В.Ф. Струтинского, О.С. Сушанского. В целом общий историографический обзор удостоверил, что проблема формирования и развития кадетских корпусов на территории Украины не была объектом самостоятельного исследования и не получила системного отображения в историографии.

Система обучения и воспитание кадетов изменялась на каждом этапе исторического развития кадетских корпусов. Так, на начальном этапе формирования и развития кадетского образования продолжительное время не существовало единой системы правил и требований к обучению в кадетских корпусах, каждый корпус устанавливал и использовал свои нормы организации учебного процесса. Таким образом, следуя одной цели – создание профессионального офицерского резерва, кадетские корпуса достигали ее по-разному, нередко не соглашаясь друг с другом.

Учебная программа для кадетских корпусов впервые была создана на основе опыта кадетских корпусов Дании и Пруссии, рядом со специальными военными предметами, были включены основы точных, естественных и гуманитарных наук.

В корпусах изучались «российская словесность» (язык и литература), история (в том числе история Древней Греции и Рима, курс которой предусматривал ознакомление воспитанников с достижениями авторов античности не только в современных французских и немецких переводах, но и на латинском языке), геральдика и генеалогия. Кадеты учились верховой езде, фехтованию, танцам, юриспруденции, новым и древним языкам. На протяжении всего времени существования кадетских корпусов курс обучения и программы периодически менялись.

К началу становления кадетских корпусов в Российской Империи не существовало как таковой педагогической науки, теоретических и практических разработок с методики преподавания большинства предметов, необходимых для изучения в кадетском корпусе. Программы обучения кадет также не существовало, как и учебников. Даже в Петербурге нельзя было найти большинства книг и приборов, необходимых кадетам для обучения. Приходилось просить военных инженеров в Нарве, Равеле, Риге направлять в кадетский корпус книги, учебное оборудование, линейки, циркули, разную амуницию и другие предметы, необходимые для кадетов. Опыта преподавания одновременно гражданских и военных дисциплинам не существовало. Все приходилось делать впервые.

На протяжении XVIII столетия единой структурированной системы образования в кадетских корпусах не существовало, но уже в начале XIX была поставлена и реализованная задача по созданию единой системы требований к учебному и воспитательному процессу кадетских корпусов.

Во времена правления Александра I в 1805 г. был создан Совет военно-учебных заведений под руководством Великого князя Константина Павловича. Именно это руководящее учреждение и занималось организационными вопросами кадетских корпусов. По указу Совета в кадетских корпусах, прежде всего, был введен однообразный режим – относительно удержания и обучения кадет.

В кадетских корпусах активно внедрялись новейшие достижения педагогической мысли и опыта того периода. Большое внимание отводилось методам наглядности и эксперимента. Общая схема педагогической методики «от наглядного до практического». В корпусах применялся метод проблемно-поискового обучения, создавались новые программы.

Согласно общего положения 1830 г. образовательная цель кадетских корпусов (как и других военно-учебных заведений) состояла в «предоставлении юному дворянству приличного воспитания, чтобы укоренить в воспитанниках правила благочестия и чистой нравственности, научивши их всему, что определено для них военным званием знать необходимо, сделать их способными с пользой и честью служить Государю...»[11]. В этом же указе говорилось, что цель умственного обучения заключалась в том, чтобы «возбуждая собственную деятельность ума, утончая их умственные способности, довести их к тому степени знания, который нужен, согласно цели воспитания вообще и с развитием в них твердого убеждения в пользу обучения, как источника гражданской и общественной добродетели; вместе с тем обучение должно иметь влияние на нравственность, образуя мысли воспитанников в теснейшей связи с чувствами сердца и с волей человека от которых рождаются все его поступки».

В 1835 году штаб военно-учебных заведений возглавил полковник Ростовцев, который взялся за улучшения учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах, справедливо рассудив, что для достижения высоких результатов, в первую очередь, нужен сильный преподавательский состав. По его предложению для привлечения в военно-учебные заведения наиболее подготовленных офицеров и преподавателей их оклады стали приравниваться к высоким в те времена окладам артиллерийских офицеров. Чтобы поднять престиж службы в военных учебных заведениях, в них стали приглашать офицеров и генералов из гвардейских частей. Были введены более высокие оклады и для гражданских преподавателей. Преподавательская работа начала считаться государственной службой, и преподавателям также присваивались определенные так называемые «классные чины».

Были разработанные и специальные правила награждения преподавателей орденами, присвоение им очередных классных чинов. В систему военно-учебных заведений привлекались университетские профессора и преподаватели, которые или объединяли свою основную работу с деятельностью в кадетских корпусах (например, адъюнкт-профессор Петербургского университета Д.И. Менделеев преподавал химию в кадетском корпусе), или полностью переходили в военно-учебные заведения. Все усилия педагогов были направлены на то, чтобы обеспечить кадет высшим уровнем знаний. Созданное в 1836 г. «Положение о службе по учебной части в военно-учебных заведениях», давало возможность обеспечить Кадетские корпуса надежным составом преподавателей. Учителя принимались на работу после предыдущего испытания. Очень большое внимание обращалось на развитие верности монархическому правлению. Офицеры и преподаватели выбирались с серьезной осмотрительностью. Наставление

1848 г. определило основную цель воспитания в кадетских корпусах – «Христианин, верноподданный, добрый сын, надежный товарищ, скромный юноша, исполнительный, терпеливый и расторопный офицер, то есть те с которыми воспитанник военно-учебных заведений должен переходить со школьной скамьи в ряды Императорской армии, с чистым желанием отблагодарить Государя за Его благоденствия честной службой, жизнью и смертью».

Главную цель обучения Ростовцев видел в том, чтобы «дать воспитаннику основы в науке чтобы при любви к работе, когда ум его со временем и летами, и опытом разовьется, он мог учить себя сам и двигаться дальше без помощи посторонней; для чего и нужно всеми мерами приучать кадета к работе самостоятельной, вселяя в него любовь к работе и уважение к наукам» [1]. «Не следует выпускать из поля зрения, – читаем дальше в наставлении, – что способности и склонности воспитанников, как и вообще всех людей, не одинаковые, а потому во всех науках по мере возможности (в языках и искусстве непременно) распределяя преподавание по классам, не сдерживать тех воспитанников, которые вырываются из общего уровня классной массы и заслуживают... идти дальше и шире предметов, программой для их класса предназначенных».

Согласно учебной программе кадеты изучали литературу, начиная с рождения письменности на Руси. Они должны были проштудировать «Русскую правду», летописи Нестора, «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игоревом», изучали историю книгопечатания, принципы составления словарей, творчество С. Полоцкого, Д. Ростовского, Ф. Прокоповича. Чтобы узнать, «как пробуждалось чувство народной самобытности у русских людей», кадеты знакомились с лирической и эпической поэзией, с народными пословицами и поговорками. Им излагались основные направления литературных работ писателей и поэтов Франции и Германии. Изучалось творчество знаменитых соотечественников М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова, Г.Р. Державина, К.Н. Батюшкова, А.С. Пушкина, Э.А. Баратынского, М.В. Гоголя, развитие романтизма и классицизма в литературе.

Самостоятельными предметами были выделенные физика, химия, механика, математическая и физическая география. Особенно интересными представляются программы курса русской словесности и истории: «...кадеты изучали литературу от начала письменности к XIX ст., познакомились с содержанием и языком «Русской Правды», Повестью Софрония, похвальным словом Дмитрию Донскому, описанием путешествий вчужиекрая. В третьемпериодерусской словесности юноши должны были знать творчество Я.Б. Княжнина, Д.И. Фонвизина, исторических писателей М.М.Щербатова, И. Болтина, И. Голикова...В четвертом периоде давался обзор деятельности Александра I и Николая I в распространении образования в Российской Империи... Из писателей изучались: творчество Н.М.Карамзина, И.И. Дмитриева, А.И. Дельвига, И.И. Козлова, М.Н. Загоскина, А. Марлинского.

История распределялась в классах таким образом: в 3-мобщемклассе – историядревнихазиатских и африканских народов, в 4-мклассе – история Греции и Рима, в 5-м – история римских императоров, история средних вековдо крестовых походов и русская история до Ивана III. В специальном отделении новая история и русская история (до Петра I.)»

Как видим, эта программа скорее напоминала университетскую. Чтобы найти время на ее изучение Ростовцев решил на то, чтобы сократить количество иностранных языков: вместо двух – французского, немецкого кадеты должны были изучать один, причем по желанию, и надо сказать, что качество преподавания иностранного языка стало выше. Так, например, в кадетских корпусах был один день в неделю, когда после занятий кадеты должны были разговаривать или французским, или немецким между собой; в этот день устраивались литературные вечера, диспуты. Из учебных программ были изъяты курсы биологии и зоологии, курс военной истории объединялся с курсом тактики. Вот таким образом нашли время на большую программу по русской литературе.

В педагогическом совете были определены основные задачи воспитания кадет: «Кадетский корпус должен готовить физически и духовно развитых молодых людей, хорошо воспитанных в религиозно-моральном отношении, с крепко установленным чувством верности монарху и любви к Родине, с твердым сознанием военной обязанности. Людей способных к корпоративному единению и товарищеской поддержке и вместе с тем людей достойных в интеллектуальном отношении на уровне современных требований военного дела» [7].

Учебная программа в кадетских корпусах периодически менялась. Основными предметами были:

1) Закон Божий, 2) русский язык и русскую словесность, 3) французский и немецкий языки (в некоторых корпусах и английский), 4) математика (арифметика, алгебра, геометрия, проекционное черчение, тригонометрия и начало аналитической геометрии), 5) физика, 6) космография, 7) химия, 8) география, 9) история, 10) законоведение, 11) чистописание, 12) рисование и черчение.

В меру развития кадетских корпусов учебная программа менялась, в нее вносили всяческие коррективы, так например, «Образовательный устав» 1836 года вводил следующее распределение по классам:

Начальные классы – Закон Божий, математика, русский, французский, немецкий, рисование, чистописание.

Средние классы – Закон Божий, русский язык и словесность (риторика), дополнительно два иностранных языка, арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия, аналитическая геометрия, механика, география, законоведение, статистика, артиллерия, фортификация, военная топография.

Старшие классы – дополнительно к вышеперечисленному дифференциальное и интегральное вычисления и вечера литературной беседы.

После окончания изучения программного материала ученики должны были экзаменоваться.

С целью упрочнения полученных знаний, во время летних каникул, которые кадеты проводили в лагерях, проводились геометрическая практика, съемка планов на местности, военные игры и т.д.

По каждому из указанных выше предметов были разработаны особые программы, причем для руководства корпусов, генерал-майором Ростовцевым был разработан «Устав для обучения воспитанников военно-учебных заведений», который утвержден 24 декабря 1848 г., из собственноручной Его Величества резолюцией: «Желать надо, чтобы все было хорошо выполненное и всеми понятное не с послушания одного, а с пониманием» [6, 56]. Устав 1848 г., напечатанный отдельной книгой в 1849 г., включал в себя, подробные указания относительно общей цели воспитания и обучение в Кадетских корпусах и относительно объема и метода преподавания каждого учебного предмета.

Что касается общеобразовательной программы кадетских корпусов, то современным педагогам было бы интересно узнать, что в кадетских корпусах, кроме уже названных предметов, излагались такие предметы как: гражданская архитектура, черчение ситуационное и фортификационное, лепка и рисование, история иудейская, русская, греческая, римская, география политическая и основы математической географии, топография, физика и механика. В изучения Закона Божьего входило изучение молитв, Священной истории, Старого и Нового завета, объяснение богослужения, чтение Евангелия. В программу по русскому языку входила грамматика, риторика (изучение известных высказываний), логическое мышление и соображения.

Разнообразие предметов, которые изучали воспитанники кадетских корпусов, имела целью расширить кругозор кадетов, научить их пользоваться литературой, легко владеть языком. В некоторых случаях частое перенасыщение программного материала приводило к перегрузке как психологической, так и физической. Часто преподавания сводилось на уровень зубрения, кадеты пользовались понятиями, которых не понимали и не могли объяснить. Для исправления положения назначалось репетиторство, которое проводилось повсем предметам. Методика проведения его разрабатывалась самим преподавателем. Наиболее часто

занятие составлялись с теоретического опрашивания и практического решения задач. Интересно, что в том случае, если кадет получал неудовлетворительный балл за репетиторство, его лишали отпуска в выходной день, но делалось это не с целью наказания, а лишь для того, чтобы у воспитанника было время подготовиться к сдаче материала. В проведении репетиторства было и демократическое начало, перед началом занятия преподаватель был обязан объявить учеником методику проведения его, время на опрашивание кадет и их очередность. Это содействовало максимальной эффективности проведения занятий и сбережению времени, как преподавателей, так и воспитанников, содействовало развитию дружеских отношений между учителем и кадетом [5].

В середине XIX столетия аудиторная работа в кадетских корпусах была заменена на классную, инициатором такой замены был Д.О. Милютин, который предложил проводить все практические занятия на младших курсах в военно-учебных заведениях только в классных отделениях. Во время проведения классных занятий использовались три формы обучения – преподавание, опрашивание и демонстрация. «Учитель содействовал обогащению учеников сведениями по учебным предметам» [4].

В основу формы преподавания, была положена лекция как основа теоретического курса. Задача учеников состояла лишь в восприятии, анализе и запоминании учебного материала. Опрашивание методика по своей сути отвечала современному семинарскому занятию, в основе ее лежал принцип «вопрос-ответ», этот метод преподавания, давал возможность не только проверить знание учеников, но и стимулировало развитие дружеских отношений между учеником и преподавателем. Использование наглядного или демонстрационного метода чаще применялось во время военно-полевых занятий или уроков по истории и тактике. Преподаватель мог показать образцы боевой техники, оружия, картины, схемы битв, макеты и многое другое. Этот опыт и сегодня успешно применяется преподавателями в кадетских корпусах.

Методика проведения испытаний в кадетских корпусах, тоже имела свои особенности, об этом мы узнаем из «Инструкции по учебной части и программах для преподавания учебных предметов в военных училищах». Испытания в корпусах XIX столетия представляли собой «испытание, которое имеет целью определить количество и качество знаний...» [3]. На испытании кадет обязан был продемонстрировать уровень своей подготовки и желательного кругозор своих убеждений. На испытании присутствовал преподаватель и его ассистенты. На годовых испытаниях присутствовали представители Главного управления военно-учебных заведений и члены учебного комитета кадетского корпуса. На испытании применялась 12-ти балльная система оценивания ответа. Высшая ступень знаний отвечала 12 баллам или «отлично». Воспитанник корпуса должен был не только хорошо знать материал, но и уметь его последовательно и грамотно изложить, доказывая свою точку зрения, основанную на изученном материале. Окончательный балл по предмету был равен среднему: годового «репетиционного», экзаменационного и балла за практические занятия. Все итоговые баллы вносились в «аттестационные списки» [8], в которых с учетом среднего арифметического показателя выводился «балл старшинства» ученика. Именно этот балл и был важным критерием при распределении кадетов. Воспитанники, которые получили самый большой балл, могли самостоятельно выбирать военное училище для дальнейшего обучения.

Очень популярный был метод «примера», основная суть которого состояла в применении конкретной ситуации при изучении разного рода наук, то есть рассматривалась практическая сторона исследуемых предметов, которое усиливало мотивацию обучения. Очень важно, что при применении метода «примера» обязательно использовались практические занятия, лекции сопровождалась решением реальных задач.

В 1911–12 учебном году в кадетских корпусах меняется методика преподавания, учебный курс изучается по новым, разработанным в период 1899–1903 гг. программами, сущность которых состоит в применении «эвристического метода» [10] (этот метод заставляет учеников самостоятельно искать ответы на заданные вопросы, таким образом, что точка зрения воспитанников составляется не за счет лекционного курса, а благодаря продолжительной работе кадетов с дополнительной литературой). Такая методика содействовала развитию в учеников самостоятельности, у кадетов вырабатывалась привычка работы с литературой, расширялся кругозор и мировосприятие.

В 1889 г. в кадетские корпуса была введена новая программа, которая включила в курс VII класса «законоведение» [9] – основные понятия о нравственности, праве и обществе, а в 1898 г. была введена новая программа, которая отличается от предыдущей, главным образом, распределением учебного материала по классам и сокращением занятий в младших классах; программа так же включала в себя «Инструкцию врачам», «Каталог книг для ротной библиотеки» и «Инструкцию по хозяйственно-административной частям военно-учебных заведений». Циркуляр 1909–1910 учебного года вводит уточнение по курсу законоведения. На уроках рассматривается роль офицера воспитателя как руководителя солдата, понятие об анархизме и социализме, рабочий и крестьянский вопросы, законопорядок выборов в Государственную думу. Исключается из курса младшей школы понятия об обществе. В программу обязательно включался курс криминального права, воспитанники должны были знать о преступлениях религиозного характера, о государственных преступлениях и преступлениях против порядка управления.

Выводы. Таким образом, научный прогресс наложил свой отпечаток и на деятельность кадетских корпусов, в соответствии с требованиями времени создавались, менялись и совершенствовались учебные планы, программы, выдвигались повышенные требования к уровню знаний, строевой военной подготовке и физической подготовке подрастающего поколения. Опыт деятельности кадетских корпусов доказал, что цель, поставленная при создании их была достигнута и начальное военное обучение и воспитание дало не только офицеров, а и опытных государственных служащих которые с честью и достоинством исполняли свой долг – безоговорочного служения Родине.

Литература:

1. Галушко Ю. Школа российского офицера / Ю. Галушко. – Русский мир 1993г. С.67
2. Греков Ф.В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений / Ф.В. Греков. – М., 1910. – 216 с.
3. Ельницкий К.А. Курс дидактики – СПб. 1880 г. С. 173
4. Ельницкий К.В. Курс дидактики / К.В. Ельницкий. – СПб. 1880 С. 35
5. Корсаков А.И. Воспоминания московского кадета / А.И. Корсаков. – Русский архив. 1879 г. Кн. 2 №3 С. 304–326. 1880 Кн.1 №4 С.449–473; 1882 Кн. 1 №2 С 358–376 Кн.2 №3. С. 304–326; 1880 Кн.1 №4 С.449–473; 1882 Кн. 1 №2 С 358–376
6. Линдберг А.К. Исторический очерк второго кадетского корпуса 1712– 1912 / А.К. Линдберг. – Петербург, типография Тренке 1912г. Т–1. 664 с.
7. Петров П.В. Труды первого съезда офицеров-воспитателей кадетских корпусов / П.В. Петров. – СПб. 1909 г. С.4
8. РГВИА Ф. 725 Оп 53. Д.4847 Аттестационные тетради.
9. РГВИА Ф. 725 Оп. 53 Д. 4584 Учебные программы. С.59.
10. Сытин П.Д. Военная энциклопедия / П.Д. Сытин. – СПб. 1913 г. Т.1. С.260
11. Сытин П.Д. Военная энциклопедия / П.Д. Сытин. – СПб. 1913 г. Т.11. С. 258

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ, КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЗАХСТАНЕ

Суюнчалиева М.М., магистрант 2 курса
Казакский Национальный Университет им. аль-Фараби, Казакстан

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Инновации в образовании - применение новых методик, способов в достижении высоких результатов в сфере различных прикладных и фундаментальных наук, в получении в итоге квалифицированных специалистов своего дела. Уже на сегодня Казакстан стоит на пороге прорыва, постепенно начинают внедряться инновации в каждый сектор экономики, принимаются различные стратегии и программы по развитию и применению инноваций, образование является не исключением.

Ключевые слова: *Инновации, ноу-хау, дублирование, креативность, инновационность. Innovations in Education - the application of new techniques, ways to achieve good results in various basic and applied sciences, receiving as a result of qualified professionals in their field. Already today Kazakhstan is poised for a breakthrough, gradually begin to innovate in every sector of the economy, adopted a variety of strategies and programs for the development and application of innovation, education is no exception.*

Keywords: *Innovation, know-how, second-diplomas, creativity, innovativeness.*

Инновации - нововведения, новые технологии, ноу-хау и так можно перечислять до бесконечности, что мы подразумеваем под методикой использования продукта? Новой технологией применения? Многие ученые и сейчас затрудняются ответить на эти вопросы.

Данный вопрос, тема всегда будут актуальны в наши дни и тревожить умы многих деятелей.

Главной целью образовательных реформ в Казакстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Развитие науки, инноваций, применение новых методик в образовании затронули такие казахстанские авторы, как Ибрашев, Сулейменова, Сагиева, Сайтимова Т.Н. рассматривала именно систему общего образования в Казакстане, тенденции развития. Вопросами социального и духовного развития стран и регионов, особенностями национальных образовательных систем занимались Н.А. Аитов, В.И. Бакштановский, В.В. Гаврилюк, Р.Г. Гурова, Н.Д. Зотов-Матвеев, А.К. Кусаинов, Т.С. Садыков, Л.В. Сахарчук, Е.Е. Скатерщикова, А.В. Сотов, Г.Ф. Шафранов-Куцев и другие. В их работах исследовалась взаимосвязь между национальной, экономической и геополитической спецификой различных регионов.

Инновации - это источник прогресса современного общества любого сектора экономики, одним из спектров является система образования в целом. Казакстан - достаточно молодое государство, стремящееся к величайшему прогрессу, государство, которое хочет войти в 30 развитых стран мира, в период своей независимости, достигшее колоссальных результатов не только в сфере развития малого и среднего бизнеса, экономики, инфраструктуры, а также и в образовательном секторе. Ежегодно Президент РК предлагает гражданам республики Послания, в которых Н.А. Назарбаев знакомит с новыми идеями, с планом на будущее. Вся страна задействована в осуществлении этих целей и задач. Одной из главных задач, которую ставит Президент, является вхождение в число пятидесяти конкурентоспособных стран. Для осуществления этой цели необходимо не только высокообразованная экономика, а также конкурентоспособность каждого гражданина и научно-технический прогресс. Именно поэтому сейчас огромное внимание уделяется образованию.

В последние годы в области образования и науки Республики Казакстан так же произошли значительные перемены: была принята новая долгосрочная государственная программа развития образования на 2011–2020 гг., принята новая редакция Закона РК «Об образовании», утвержден новый Закон РК «О науке», который открывает широкие возможности для развития отечественной науки и реализации ее результатов и многое другое. Президент Республики Казакстан Н.А. Назарбаев в своей программной лекции «Казакстан в посткризисном мире: интеллектуальный прорыв в будущее» определил три базовых аспекта проекта «Интеллектуальная нация – 2020»:

1. прорыв в развитии системы образования Казакстана;
2. развитие науки и повышение научного потенциала страны;
3. развитие системы инноваций.

Все перечисленные пункты задают единый инновационный вектор развития интеллектуально-образовательного потенциала казахстанского общества и, в первую очередь, казахстанского студенчества, как наиболее восприимчивой к инновациям, социальной группе.[1] Более подробно развитие инновационного сектора в науке, образовании и в общем научно-технологическом потенциале представлено на рисунке 1.

Инновационность социально-экономического развития предполагает способность общественных институтов, в том числе высшей школы, к восприятию и генерации нововведений, новаторских проектов, на основе которых формируются предпосылки для возникновения прорывных научно-технологических направлений, стимулируется развитие принципиально новых исследовательских, организационно-управленческих, экономических подходов, способных улучшить качество жизни и усилить общую конкурентоспособность человеческого потенциала Республики Казакстан.

В этих условиях к уровню «инновационности» образования предъявляются особые требования. Ускоренное расширение информационного пространства, постоянное увеличение массивов располагаемой информации в сети internet, возможность в режиме реального времени получать доступ к первоисточникам новой информации во всех областях знаний, предъявляют повышенные требования к креативности образовательного процесса в высшей школе. Интенсификация учебного процесса становится необходимым условием улучшения качества высшего образования в целом, и усиления его инновационности в частности. Объективными факторами, определяющими сущность, характер и направленность нововведений в образовании выступают:

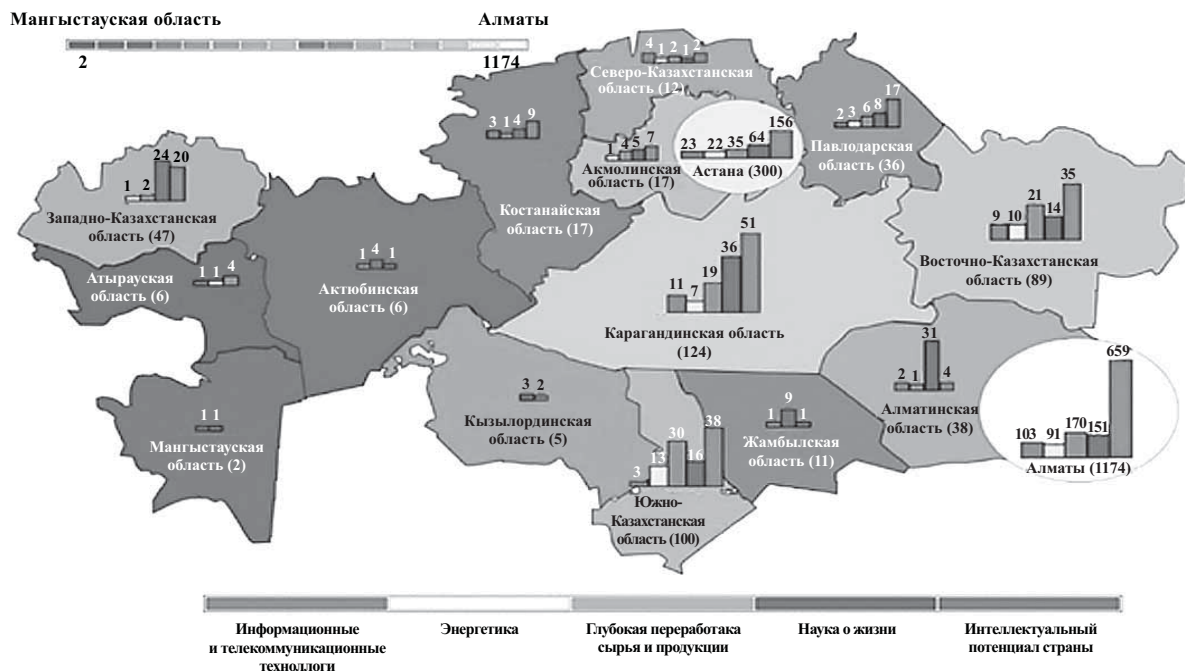


Рис.1. Схема инновационного вектора развития интеллектуально-образовательного потенциала в Казахстане

1. становление республики Казахстан в качестве суверенного независимого государства;
2. ориентация на рыночную модель экономики;
3. развитие различных форм собственности и создание новых экономических структур;
4. вхождение образования в мировую образовательную систему. [2]

В то же время нельзя игнорировать роль субъективных факторов и ценностных ориентаций субъектов образования: студенческой молодежи республики, их родителей и профессорско-преподавательского состава. Эффективность процесса реформирования системы образования в Казахстане во многом определяется как этими факторами, так и степенью обобщения накопленного мирового опыта в области образования. Являясь подсистемой глобальной общественной системы, образование испытывает влияние инновационных изменений в структуре, содержании и методах реализации основных его функций. В системе образования отражаются социально-экономические отношения общества, и оно с одной стороны испытывает влияние процессов общественного реформирования, а с другой -само становится стимулом инновационных процессов.

Демонопользация высшего образования в Казахстане привела к тому, что в государственной системе образования стали возникать новые научные и педагогические течения и школы, внедряются интерактивные методы обучения, а также зарубежная практика, основанная на нетрадиционных для казахстанского общества формах и методах обучения. Однако подобного рода инновации принципиально не решили проблему демонопользации всей системы образования.

Поэтому для разрушения образовательной монополии с середины 90-х годов в Республике Казахстан стали появляться негосударственные вузы, в большинстве своем - частные. В настоящее время в республике насчитывается 12 негосударственных вузов, что составляет 18,5 % от их общего количества. [3]

В соответствии с меняющимися условиями, повышение качества образовательных услуг будет сопровождаться как улучшением системы финансирования образования, так и расширением инфраструктуры системы образования за счет введения неправительственных, некоммерческих агентств, созданием независимой национальной системы аккредитации учебных заведений по международным стандартам с учетом независимых рейтингов, внедрением элементов корпоративного управления в учебных заведениях, совершенствованием механизмов контроля качества образования.

Система подготовки квалифицированных кадров должна быть увязана с планами по индустриализации страны. И поэтому в техническом, профессиональном и высшем образовании будет осуществлен переход к системе, соответствующей требованиям современного рынка труда, а образовательные стандарты станут формироваться на профессиональных стандартах через Национальную квалификационную систему, что требует предоставления ВУЗом академической свободы с внедрением принципов корпоративного менеджмента.

Согласно стратегическому плану развития РК к 2020 году планируется повысить качество высшего образования, чтобы оно во всем соответствовало лучшим мировым практикам. 90% выпускников должны быть трудоустроены в течение 3 месяцев после окончания вузов.

Будут достигнуты следующие результаты:

1. 14% вузов пройдут международную специализированную аккредитацию;
2. 50% вузов внедрит европейскую систему перевода кредитов (ECTS);
3. 20% вузов осуществляют дудипломное образование с зарубежными вузами;
4. 50% вузов - с инновационными структурами, научными лабораториями, технопарками, центрами. [4]

Процесс обучения представляет собой постоянно развивающийся динамичный феномен, и задача государства состоит в том, чтобы выпускники ВУЗов вносили в экономику страны инновационные идеи. Современное молодое

поколение (моложе 30 лет) составляет почти одну треть от общего населения, является тем субъектно-объектным фактором, который активно проявляет себя в предпринимательстве и бизнес-структурах. Это отдельная категория людей со своими мнениями и амбициями, потенциалом и перспективами, формирование которых во многом зависит от реалий современного общества. И один из причинных факторов, способствующих развитию разносторонней личности, - это качественное образование, позволяющее в дальнейшем стать высококвалифицированным специалистом и профессионалом.

Казахстан является страной с большим интеллектуальным потенциалом.

Литература:

1. Программа развития образования Республики Казахстан до 2015г.
2. Программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана, 2008.
3. Сайтимова Т.Н. Система общего образования в Казахстане: современное состояние и тенденции развития. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Волгоград, 2011. – 22 с.
4. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года. Астана, 2010г.

ПРОЕКТ «КАК МНЕ СТАТЬ БОЛЕЕ УСПЕШНЫМ УЧИТЕЛЕМ МАТЕМАТИКИ»

Е.И. Смирнов, Ph.D. пед. наук, Ph.D. физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Методология и теория инновационных процессов

История развития человечества наглядно демонстрирует эффективность формирования и развития функциональных возможностей человека в процессе актуализации и фундирования опыта и личностных предпочтений в познавательной деятельности. Целая плеяда философов, психологов, педагогов, математиков, практиков посвятила методологии, теории и практике подготовки и инновационной деятельности педагога как научной категории свои основополагающие труды (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Дж. Брунер, Б. Блум, А.Г. Мордкович, Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.). Необходимость включения в единую целостность мотивационно-ценностных, эмоционально-волевых, социальных, метакогнитивных, исследовательских и личностных стратегий поведения в ходе познавательной деятельности ученика по освоению предметного содержания создают прецедент расширения и углубления опыта личности на основе наличного его состояния, самоактуализации и социализации в ходе развернутого диалога культур, формирования и развития интеллектуальных операций и способностей с опорой на фундирующие механизмы и наглядное моделирование, возможностей проявления и коррекции функциональных, операциональных и инструментальных компетенций человека. Разрешение возникающих противоречий требует с необходимостью формирования и развития направленных и адекватных профессиональных компетенций педагога в ходе *формирования и развития интеллектуальных операций* мышления обучаемых (или универсальных учебных действий) в процессе предметного обучения математике как учебного предмета наиболее сензитивного к развитию личностных изменений. Это такие операции как: моделирование, аналогия, понимание, обобщение, прогноз, конкретизация и т.п. При этом возможность компьютерного интерактивного взаимодействия с учебным предметом и внедрение современных научных достижений в учебный процесс усиливает развивающий эффект и повышает учебную мотивацию и связь с реальной жизнью и практикой. Именно эти направления предоставляют уникальную возможность мотивированного вовлечения интеллектуальных операций мышления обучающихся в процесс анализа предметного содержания, прогноза предстоящей когнитивной деятельности, сравнения и различения познавательных ситуаций, оценки и динамики текущего состояния личностных изменений, развития надситуационной активности и наглядного моделирования как в процессе формального, так и неформального образования. Смещение целей, сформулированных в нормативных документах, на результаты образования в виде профессиональных компетенций (общекультурных, предметных, инструментальных и др.) ставит задачу серьезного пересмотра содержания учебных программ профессиональной подготовки педагога. При этом дополнительным фактором изменений в содержании образования является необходимость учета тенденций развития школьного образования, а именно, ориентация на приоритетное формирование универсальных учебных действий обучаемых как на основополагающее «умение учиться» на основе развития интеллектуальных операций. Трансформация «знаниевого» подхода в компетентностный, личностно-ориентированный подход предполагает возможность более полного воплощения существа психологических представлений о закономерностях развития личности в проектировании содержания образования будущего педагога. *При этом формирование психологической системы деятельности студента - будущего педагога происходит успешнее, если фундаментальная подготовка увязывается с методической на основе глубокого знания и теоретического обобщения школьных учебных элементов в свете определения профессионального стандарта педагогической деятельности.*

Основополагающим ориентиром при этом является профессиональный стандарт педагогической деятельности, разработанный под руководством академика В.Д. Шадрикова [1]. Прежде всего, возрастает потребность в актуализации обобщенных конструкций и отношений в предметном содержании профессионального образования. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «... генерализация отношений предметного содержания выступает затем и осознается как генерализация операций, производимых над обобщенным предметным содержанием; генерализация и закрепление в индивиде этих генерализованных операций ведут к формированию у индивида соответствующих способностей» [2]. Данный подход особенно важен для математического образования, где естественным образом возникающие многоступенчатые абстракции предметного содержания создают условия для таких обобщений. Примером этому могут служить известные психологические исследования математического образования, проведенные Л.В. Занковым, Н.Ф. Талызиной, В.А. Крутецким, И.С. Якиманской, В.Д. Шадриковым и другими

крупными отечественными психологами. В идеале будущий учитель должен овладеть обобщенным предметным содержанием и способами деятельности в вузе с тем, чтобы, придя в школу, осваивать школьный предмет вместе с учениками на уровне фундированной сущности, отрицая, тем самым, так называемое «двойное забвение» по Ф. Клейну. Однако анализ основных образовательных программ, разрабатываемых вузом в соответствии с ФГОС третьего поколения, показывает, что качественная модернизация содержания высшего педагогического образования идет очень медленно. При этом имеет место тенденция к сохранению репродуктивности традиционного подхода к отбору предметного содержания, а также явный дефицит методологических идей, способных адекватно отразить задачи современного периода. Настоящее проектное исследование представляет собой попытку восполнения этого дефицита на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях обоснования отбора содержания и технологии реализации высшего педагогического образования и инновационной деятельности педагога. Впервые представляется единая методологическая основа для повышения эффективности профессиональной подготовки и успешности инновационной деятельности педагога. Таковой является концепция фундирования опыта личности, разработанная и реализованная Е.И. Смирновым на основе идей академика В.Д. Шадрикова [3].

Базовым понятием представленной концепции является понятие фундирования. В чем же заключается феномен фундирования? Фундирование (нем. Fundierung – обоснование, основание) – термин, используемый в феноменологии (и в других науках) для описания отношений онтологического обоснования. Э. Гуссерль определяет отношение фундирования следующим образом: А фундировано посредством В, если для существования А сущностно необходимо В, только в единстве с которым А может существовать. Отношение фундирования может быть односторонним (А фундировано в В) или двухсторонним (А и В фундированы друг в друге). Согласно феноменологическому учению, все комплексные высокоуровневые акты и предметности фундированы в изначальных простых актах и предметах. В педагогику впервые понятие фундирования было введено В.Д. Шадриковым и Е.И. Смирновым в 2002 году как процесс создания условий для поэтапного углубления и расширения школьных знаний в направлении профессионализации и формирования целостной системы научных и методических знаний, как процесс формирования целостной системы профессионально-педагогической деятельности. Принципиальным отличием структурообразующего принципа фундирования является определение основы для спиралевидной схемы моделирования базовых знаний, умений, навыков предметной (в том числе, математической) подготовки обучающихся. Так, например, в ходе профессиональной подготовки, начиная со школьного предмета через послойное фундирование его в разных теоретических дисциплинах, объем, содержание и структура математической подготовки должны претерпеть значительные изменения в направлении практической реализации теоретического обобщения школьного знания по принципу «бумеранга». Такое фундирование знаний выводит на уровень, когда педагог вместе со студентом, уже владеющим предметной стороной, начинает отрабатывать с ним методическую сторону преподавания. Школьные знания станут выступать структурообразующим фактором, позволяющим отобрать теоретические знания из предметной области более высокого уровня, через которые происходит фундирование школьного знания. Другой слой фундирования может образовать совершенствование и углубление практических умений, постановки эксперимента, исследовательского поведения студентов, проектируемых ориентировочной основной учебной деятельности. Целостность и направленность проектируемой дидактической системы придает развертывание спиралей фундирования базовых школьных учебных элементов посредством построения родового теоретического обобщения и технологического осмысления видовых его проявлений.

Концепция фундирования предписывает необходимость, согласно которой в основной образовательной программе вуза должны быть формализованы и материализованы в виде конкретных учебных дисциплин и форм учебной деятельности не только обоснованные методологически дидактические (когнитивные) процессы, формирующие целеполагание, приобретение, применение и преобразование опыта личности, но также адаптационные процессы, характеризующие профессиональные пробы принятия студентом профессии учителя и личностные процессы, направленные на проявление особенностей и развитие мотивации и эмоций, рефлексии и саморегуляции, самооценки и выбора, интеллекта и креативности личности. Поэтому концепция фундирования процесса становления личности педагога выступает как эффективный механизм преодоления профессиональных кризисов становления учителя и актуализации интегративных связей между наукой, профессиональным образованием и школой. Такая эффективность продемонстрирована многолетним опытом теоретической и экспериментальной проработки.

В наиболее общем плане фундирование – то процесс становления личности в опоре на поэтапное расширение и углубление опыта и качеств, необходимых и достаточных для освоения теоретического обобщения школьного предметного содержания в направлении развития мышления, личностных и профессиональных качеств педагога. Технологически фундирование осуществляется на основе выявления механизмов и условий (психологических, педагогических, организационно-методических, материально-технических) для актуализации и интеграции базовых учебных предметов общего образования и вузовских знаний (видов деятельности) с последующим теоретическим обобщением и расширением практического опыта педагога. Е.И. Смирнов [4] рассматривает интегративные конструкторы профессионально-предметных знаний и действий как учебные элементы содержания профессионально-предметной подготовки, характеризующийся целостностью интеграции когнитивных и процессуальных блоков информации различной профессиональной направленности и имеющий определенную дидактическую функциональность и перцептивную предметность. Ими могут быть так называемые *спирали фундирования* как целостные интегрирующие механизмы реализации преемственности содержания школьного и вузовского образования и становления качеств личности от школьных характеристик до профессиональных компетентностей будущего педагога. Целостность и направленность данного интегративного конструктора определяется развертыванием содержательных компонентов от школьных базовых учебных элементов посредством построения родового теоретического обобщения и технологического осмысления видовых его проявлений. Дидактическая ценность реализации интегративных конструкторов заключается во включении их как целостных объектов предметной подготовки в ходе целенаправленной учебной деятельности.

Одна из принципиальных находок рассматриваемой концепции заключается в переходе от процессов фундирования знаний (ориентировочная основа деятельности) к фундированию опыта личности. Рассмотрение концепции фундирования в рамках культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского приводит к необходимости проектирования в процессе обучения поэтапного развертывания интегративных конструкторов знания и образов деятельности в соответствии с наличным состоянием опыта и развития высших психических функций индивида (социальное). При этом должно диагностироваться появление обобщенных конструкторов состояния приобретенного опыта и «прирост» личностных характеристик в «зонах ближайшего развития» («цепь качественных изменений» по Л.С. Выготскому) на фоне совместной деятельности педагога и ученика в явно актуализированном спиралевидном или кластерном формате (индивидуализация) процессов представления знаний и способов деятельности. Качественная особенность появления фундирующего эффекта в развертывании спиралей или кластеров фундирования заключается в «априорном» выявлении и дальнейшей актуализации обобщений существенных связей не только в рассматриваемых процессах, явлениях и фактах в ходе познавательной деятельности, но и в становлении психических процессов и функций обучаемых в «зонах ближайшего развития».

В авторской концепции фундирования уровень потенциального развития функций (расширения опыта) задается совместной деятельностью педагога и ученика по освоению в предметной деятельности идеальной моделью факта, явления или процесса – спирали или кластера фундирования, задаваемых «априори» и определяющих «расстояние», «расхождение между актуальным и потенциальным уровнями развития функций (расширения опыта). Успешное формирование зон ближайшего развития психических функций (расширения опыта) на основе концепции фундирования предполагает также проектирование эффективных процедур мониторинга и методик диагностики результатов как в когнитивной так и в аффективной областях.

Фундирование опыта личности становится особенно актуальным в современный период, когда возрастают тенденции к развитию мотивационной сферы, метакогнитивного опыта, процессов самоактуализации и самореализации личности на фоне развертывания адекватных педагогических условий, предметного содержания, средств, форм и технологий обучения предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов. Фундирующие процедуры перехода от наличного состояния сущности и ее актуального представления к обобщенному потенциальному развитию сущности в форме идеального объекта (процесса или явления, состояния личностных качеств) являются многоэтапными, полифункциональными, направленными и интегративными по актуализации внутри и межпредметных связей. При этом процедуры перехода в зонах ближайшего развития будут более выраженными и направленными, если ориентировочная и информационная основы учебной деятельности обучаемых цементируются специально проектируемым содержанием обучения, наглядно моделируемым в форме спиралей или кластеров фундирования базовых учебных элементов. Следует отметить, что методология фундирования уже получила свою многоаспектную реализацию: только за последние 10 лет защищено более 20 кандидатских и докторских диссертаций, где используются ее основные положения. Таким образом, фундирование опыта как инновационный механизм развития личности и профессионального становления в современных условиях может разворачиваться в трех образовательных нишах: школьное обучение, профессиональное образование и инновационная деятельность педагога.

Этапы и механизмы инновационной деятельности педагога

Академик А.В.Хуторской под педагогической инноватикой понимает науку, изучающую природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций (нововведение), их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования [5]. При этом объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. С нашей точки зрения в основе инновационного подхода к отбору содержания и технологии успешной профессиональной деятельности учителя должно лежать овладение авторским, особым индивидуальным стилем профессионально-педагогической деятельности на основе выявления особенностей и фундирования опыта педагога как в когнитивной так и в аффективной области. Нацеленность на эффективное функционирование педагогического процесса определяется значимостью ее структурообразующих факторов: концепцией фундирования и наглядно-модельного обучения учебному предмету, доминантой школьного предметного знания и формирования универсальных учебных действий, практико-ориентированной и информационно-технологической направленностью учебного процесса на основе самоактуализации и стимулирования творческой активности школьников в процессе инновационной деятельности

Готовность к инновационной деятельности – это интегративное единство личностных качеств и опыта педагога, направленное на успешное и творческое решение педагогических задач с опорой на нововведения в проектировании и организации учебной и обучающей деятельности. Опираясь на исследования Н.В. Коноплиной, Н.Ф. Кузьминой, В.С. Лазарева, Л.С. Подымовой, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и других, выделим следующие компоненты и характеристики готовности:

- *мотивационно-ценностный* (от внешних стимулов в форме презентации и ценностного принятия передовых педагогических технологий, идей и наличия вариативности образцов решения педагогических проблем с анализом и особенностями творческих решений (на эталонном и ситуативном уровнях) до широкого освоения средств самодиагностики и развития мотивов самоактуализации личности педагога на основе обретения новых ценностей и определения наиболее эффективных и успешных проявлений собственного педагогического опыта);
- *когнитивно-технологический* (развитость конвергентного и критического мышления; отбор, постановка и поиск решения исследовательских практико-ориентированных задач, систематизированных в форме фундирующих комплексов с фиксацией необходимых этапов: сбор и анализ данных, возникновение гипотез, анализ возможностей ИКТ - средств поддержки и их внедрения в предметную область, проверка адекватности решения; проектирование инновационных методик, например, «warming up»: проблема – рефлексия- наглядное моделирование – инсайт - анализ –перенос на многофункциональную проектную деятельность; конструирование спиралей и кластеров фундирования по типу: теоретическое и эмпирическое обобщение знаний и методов, интеграция знаний и методов на фоне получения нового качества взаимодействия, актуализация и становление в «зонах ближайшего развития» личностного опыта, историко-генетическое оснащение спиралей фундирования знаний); умения адаптироваться и развиваться в социальных коммуникациях;
- *методологический* (технологическая готовность и проектировочная культура; владение методиками и средствами педагогической инноватики; знакомство с приемами и методами научного познания; освоение технологий фундирования, наглядного моделирования, расширения метакогнитивного опыта и др.);
- *индивидуально-творческий* (развитие дивергентного мышления на фоне освоения интегративных конструктов; опыт творчества и становления индивидуального стиля, наглядное моделирование на основе визуализации объектов и процессов; актуализация множественности решений на основе однозначности данных; интуиция и прогноз результатов, поиск и алгоритм решения, инсайт; проверка гипотез, их модификация и нахождение результатов; учет вероятных и невероятных обстоятельств, умение ставить и решать задачи в условиях неопределенности);
- *рефлексивно-деятельностный* (способность к педагогической рефлексии и освоенности ее типов (интеллектуальной, личностной, кооперативной и коммуникативной), поиску и анализу педагогических проблем; создание ситуаций выбора и неопределенности, принятия решения с высокой степенью ответственности; мониторинг и оценка эффективности стратегий и их модификаций в процессе решения педагогической задачи; определение скорости и интенсивности когнитивных операций, регуляция эмоционального состояния);
- *оценочный* (оценка истинности гипотез, прогноза и стратегий; генерирование выводов в соответствии с результатами проверки; применение выводов к новым данным; анализ обобщений и рефлексивный контроль; осознание мотиваций и самомотивирование; верификация результатов).

Безусловно данные характеристики имеют место, когда способности и активность личности оформляются как сложное синтетическое образование (С.Л. Рубинштейн, [6]). Однако в ситуативной деятельности, на уровне становления опыта, личностных качеств и когнитивных актов мышления педагога часть характеристик могут иметь разную интенсивность проявления, требуют соответствующих методик измерения и в перспективе поляризуются в направлении развития индивидуального стиля педагогической деятельности.

«Основные инструкции» к реализации инновационной деятельности педагога

Главным в творческом процессе являются не только внешние его проявления, характеристики, факторы и критерии (что собственно и есть основные ориентиры для формирования), а внутренние атрибуты творческой активности – бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также изменчивость состояния сознания. Следуя работам Я.А. Пономарева, В.Н. Дружинина, В.И. Загвязинского, А.И. Савенкова, М.М. Кашапова и др. выделим основные факторы успешности решения педагогических задач в инновационной деятельности педагога:

- Потребность в поисковой активности, глобальная иррациональная мотивация отчуждения от мира, направленная тенденцией к преодолению, мотивация личностного роста;
- Способность действовать в уме, определенная высоким уровнем развития внутреннего плана действий, способность преодолевать стереотипы;
- Стимуляция дивергентного мышления путем порождения множества решений на основе однозначных данных в ситуациях неопределенности и выбора, сравнительная отдаленность предметных областей проблемы;
- Критичность мышления и стремление к новизне, качеству получаемого результата; ориентация на самоактуализацию личности.

Выделенные факторы успешности решения задач в творческой деятельности отражают главные направления личностно ориентированного подхода к процессу формирования творческой активности педагога как атрибута инновационной деятельности. Каждый фактор характеризуется своим набором эмпирических показателей. Это позволяет разрабатывать необходимые в педагогической практике диагностические средства и проводить соответствующие замеры. Несмотря на обобщенный характер, они целостно отражают специфику педагогической деятельности. Их использование преподавателями позволит более эффективно взаимодействовать в учебно-воспитательном процессе со школьниками. Содержание предметной деятельности как раз и является тем сензитивным механизмом, который позволит актуализировать факторы успешности решения творческих задач на основе исследовательской активности школьников. Качества личности, необходимые для творческой деятельности, не только определяются наследованием признаков (генетический подход), но и приобретаются в результате образования, самообразования под влиянием средовых факторов. Более того, психологические исследования не подтверждают гипотезу о наследуемости индивидуальных различий в развитии дивергентного мышления. «Развитие креативности, возможно, идет по следующему механизму: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации), и общая одаренность преобразуется в актуальную креативность» (В.Н. Дружинин [7]). Поэтому основным средством формирования инновационной деятельности педагога и механизм формирования исследовательского поведения школьников в процессе обучения учебному предмету нами предлагается комплекс исследовательских практико ориентированных задач, реализуемый в специально организованной среде ресурсных занятий на фоне мотивов самоактуализации и ценностных ориентаций. Следует отметить, что из результатов психологических исследований вытекает недостаточность использования комплексов нестандартных задач как таковых для формирования творческой активности обучаемых. Подлинно творческая деятельность студента (именно, надситуативная активность) возникает лишь в процессе самостоятельного поиска новых путей и способов решения задачи в условиях высокой степени неопределенности и потенциальной многовариантностью возможностей для поиска решения на фоне высокого развития мотивации самоактуализации (Ф. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, А.М. Матюшкин, М.М. Кашапов и др.). К тому же рассмотрение и реализация комплекса исследовательских практико ориентированных задач может не только устанавливать межпредметные связи (механизм - графы согласования), но и аккумулировать предметные знания в единую целостность, способствовать формированию интеллектуальных операций мышления, предметных умений и навыков, а также моделировать исследовательскую деятельность ученого.

В педагогической психологии выявлен целый ряд условий, которые способствуют формированию творческой активности обучающихся, способствующих формированию интеллектуальных операций и универсальных учебных действий. Так Дж. Брунер [8] определяет четыре группы условий, которые могут способствовать научению путем открытий: настрой, состояние потребности, владение конкретикой и многообразие подготовки. Напомним, что данный подход соответствует идеологии конструктивизма, ведущей свое начало еще от прогрессивного обучения Дж. Дьюи, когда ученики должны сами добывать (конструировать) знания. В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова [9] в своем исследовании отмечают, что формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде: отсутствие регламентации предметной активности; наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению и блокирование проявлений агрессивности и деструктивного поведения; социальное подкрепление творческого поведения.

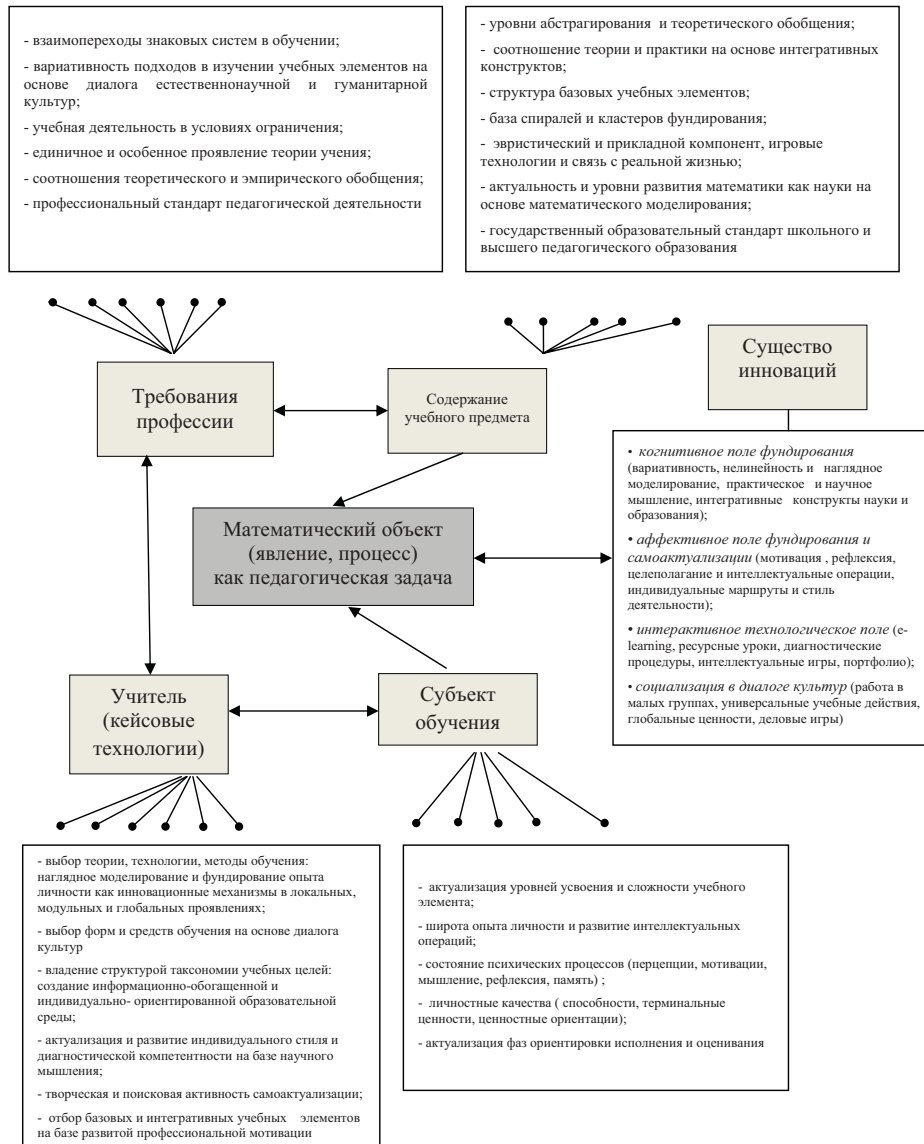
Поэтому нами предлагаются следующие педагогические условия формирования творческой активности педагога в процессе инновационной деятельности:

- наличие творческой среды (стимулирование ситуации успеха; толерантность к неопределенности; готовность к дискуссиям и множественности решений проблемы; выявление и популяризация образцов творческого поведения и его результатов);
- низкая степень регламентация поведения и наличие предметно-информационной обогащенности (В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова);
- информационно-технологическая поддержка творческой активности педагога на всех этапах инновационной деятельности.

Взаимодействие человека с миром и людьми активизирует его внутренние потенциалы, что выступает основой его самопознания, саморегуляции и самоактуализации, обеспечивая тем самым его личностное саморазвитие. Знания и ценности, которые опосредуются в процессе обучения математике, могут быть приняты и стать достоянием обучающегося, когда они активно перерабатываются и усваиваются не отдельным индивидом, а становятся содержанием общения и деятельности в группе, если они будут интегрированы в совокупность всей той информации, которой группа располагает. В связи с этим, особое внимание нами уделено рассмотрению проблем организации группового взаимодействия обучающихся, являющегося важнейшим источником их самоактуализации и развития, стимулом для творческой активности и дальнейшего личностного роста. При организации групповой творческой деятельности необходимо создать условия для генерирования множественности решений проблемы на основе информационной обогащенности, интеллектуального напряжения и низкой степени регламентации поведения. Так при групповой форме работы студенты имеют возможность проявлять надситуационную активность и реализовать приемы активизации творческого мышления во взаимной зависимости, актуализируя динамику творческого процесса: интуиция, вербализация, наглядное моделирование, формализация, рефлексия, верификация, - на ос-

нове синтеза конвергентного и дивергентного мышления.

Схема 1.



При этом *фундирование опыта личности* рассматривается как необходимый конструкт развития теоретического и практического мышления обучаемых от актуализации наличного состояния опыта и его видовых проявлений на основе вариативности и анализа (синтеза) ситуаций в деталях, далее через теоретическое осмысление на базе дивергентного мышления и наглядного моделирования до реализации решения частных, конкретных задач на фоне расширения и насыщения информационной среды с реализацией ИКТ – поддержки [10].

Нами рассматриваются *четыре направления* («основные инструкции») инновационной деятельности педагога, базирующиеся на концепциях фундирования и наглядного моделирования, и отражающие современные тенденции в обучении математике, отвечающие на объективные «вызовы» реальной жизни и требования общества и эффективно способствующие развитию способностей и интеллектуальных операций у обучаемых.

Литература:

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. Под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. 2006., №7
2. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Монография. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - 656 с.
3. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы // Под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Гардарики, 2002. 383 с
4. Смирнов Е.И. Технология наглядно-модельного обучения математике. Монография.: Изд-во ЯГПУ, - Ярославль, 1997. - 323 с.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. Учебное пособие. - М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256 с
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: АН СССР, 1958
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2007.368 с
8. Брунер Дж. Процесс обучения. - М.: АПН РСФСР, 1962. 84 с
9. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994., №4
10. Смирнов Е.И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. Монография. - Ярославль, Изд-во «Канцлер», 2012. - 654 с.

УДК 37.091.2:005

АВТОРСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРЕДО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Атаманчук П.С., д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой, акад. АНВО Украины, Заслуженный работник просвещения Украины, вице-президент академического общества Михаила Балудянского (Словакия)

Атаманчук В.П., канд. филол. наук, доцент

Билык Р.Н., канд. пед. наук, доцент

Николаев А.М., канд. пед. наук, доцент, докторант

Семерня О.Н., канд. пед. наук, доцент, докторант

Каменец-Подольский национальный университет им. И. Огиенко, Украина

Участники конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Материал статьи посвящен раскрытию особенностей, впервые внедряемых, идеологии и принципов использования инновационных технологий результативного и действенного обучения индивида. В основу такого подхода легла возможность осуществления объективного контроля учебно-познавательной деятельности и эффективного управления этой деятельностной процедурой. Здесь проиллюстрированы также главные результаты апробации (реализации), обоснованных методических механизмов и дидактических схем: целеориентированного приобретения профессиональных компетентностей и мировоззрения будущего педагога, формирования его авторского педагогического кредо. Главные критерии этих новаций – бинарность профессиональных программ и посильность обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, личностно ориентированное обучение, эталонные измерители качества знаний, объективный контроль, управление, результативность, Национальная рамка квалификаций, бинарная целевая программа, педагогическое кредо.

Material of the article is devoted to opening of the features firstly inculcated, ideology and principles of the innovative technologies usage in the effective education of a person. Such approach is based on possibility of objective control realization of educational-cognitive activity and effective management underlay this activity procedure. The main results of realization are illustrated here also, reasonable methodical mechanisms and didactic charts: aim oriented acquisitions of professional competencies and world views of future teacher, forming of his authorial pedagogical credo. Main criteria of these innovations are binaries of the professional programs and feasibility of education.

Keywords: innovative technologies, personality oriented educating, standard measuring devices of quality of knowledge, objective control, management, effectiveness, National scope of qualifications, binary having a special purpose program, pedagogical credo.

Отметим сразу, что формирование наивысших уровней профессиональных компетентностей и мировоззрения (**умения, навыки, убеждения, готовность к поступку, привычка, авторское педагогическое кредо**) может происходить только вследствие окончательного и категорического преодоления в обучении таких негативных явлений как догматизм, формализм, консерватизм и др.

Специфическим проявлением консерватизма педагогической мысли может служить тот факт, что в практической педагогической деятельности даже еще и сегодня «эксплуатируются» ЗУН-ы (знания, умения, навыки) как показатели результатов обучения. Но известно же ведь [3,9,10], что «знание», «умение», «навыки» (как и другие характеристики обученности) – не рядоположные понятия: **«знание» – категория родовая (результат духовной, интеллектуальной, моторной, чувственной деятельности человека, зафиксированный в его сознании, опыте)**; тогда как **«умение», «навыки», «убеждения», «готовность к поступку», «поведенческие привычки» и др. – категории видовые (уровни осведомленности, опыта, компетентности, мировоззрения, которые можно выявить только через адекватную этим качествам деятельность индивида).**

Вывод простой: пока педагогическая наука будет «грешить» относительно четкого определения категории социально-престижного результата обучения отдельного индивида, до тех пор она, «нахрамывая» на феномены **субъективизма** (когда оценочно-нравственная деятельность педагога может восприниматься обучаемым как объективно-сомнительная) и **«синдрома птенца»** (когда «вещания» педагога воспринимаются учеником далеко не с такой же «радостью» как пицца, положенная в клювик птенцу), неспособна будет справиться с задачей эффективного обучения отдельного индивида.

Современная образовательная парадигма (в причинно-следственном аспекте) задает ориентир не столько на процесс, сколько на результат учебно-познавательной деятельности! Ее особенная тональность – соизмеримость уровня подготовки специалиста с прогнозируемыми результатами: осведомленности, убеждений, методологичности, мировоззрения, компетентности, готовности к поступку, управляемости самообразования и тому подобное). Именно такая тональность образовательной доктрины дает основания утверждать [1,10]: **компетенция – это потенциальная мера интеллектуальных, духовно-культурных, мировоззренческих и креативных возможностей индивида; компетентность – выявление этих возможностей через конкретные действия: решение задачи, креативная деятельность, создание проекта, отстаивание точки зрения и тому подобное.**

Поэтому вполне резонно, в практической педагогической деятельности, исходить из признания и использования приоритетов Национальной рамки квалификаций [9], концептуально ориентирующих на европейские стандарты и принципы обеспечения качества обучения:

отсутствие разночтений в понятийно-терминологическом аппарате;
сориентированность на европейские образовательные стандарты и принципы обеспечения качества обучения;
систематизированное и структурированное, по компетентностному признаку, описание квалификационных уровней.

Понятие «качество» [1,8,10,12] – это системная методологическая категория, отражающая степень соответствия результата прогнозируемой цели обучения. Несомненно, что качество в определенной отрасли профессиональной деятельности либо же в процессе обучения – феномен панорамный. Категория качества в обучении всегда имеет личностный оттенок:

только собственная учебно-познавательная деятельность выступает одновременно и источником, и средством формирования личностных приобретений (знаний, компетентностей, мировоззрения).

Вследствие удачных управленческих влияний [1–6] и собственных действий индивида формируются его базовые человеческие качества – **компетентности (мировоззрение)** [4], поддающиеся прогнозированию. Бессмысленно говорить о формировании важных базовых человеческих качеств (**компетентностей, мировоззрения**) [6–10] вне потребления индивидом лавинных потоков информации. Вполне логично, что для своего отображения информация нуждается в использовании разных знаковых систем (языков) – от предельно точного абстрактного к конкретно образным художественным языкам.

Общие принципы контроля процесса и результатов обучения, а также менеджмента этих процедур предусматривают точное описание объекта контроля, выделения его параметров и их критических значений [3]. Сущность контроля в теории управления познавательной деятельностью сводится к сравнению реальных значений усвоенного учебного материала каждого параметра с заданными эталонами.

Корректное определение уровней усваивания учебного материала позволяет более точно проектировать познавательные цели обучения. При этом создаются условия для осуществления надежного оперативного и текущего, тематического и итогового контроля, чем обеспечивается действенность управления процессом обучения.

Корректировать, регулировать, управлять профессиональными качествами будущего специалиста возможно лишь при условии согласования и одновременной стандартизации как содержания, так и адекватной ему образовательной среды [3,6,7,9,10]. Игнорирование потребностью формирования образовательных сред, адекватных содержательным стандартам обрекает любую образовательную отрасль на неуспех.

Вхождение Украины в европейское образовательное пространство предусматривает возможность существенной перестройки системы национального образования. Весьма привлекательным является сочетание европейских ориентиров с приоритетами отечественной педагогической науки и практики [1,7,9,10]. Важно, чтобы, переходя на европейские стандарты, отечественная образовательная отрасль наращивала свой потенциал относительно обеспечения высокого качества обучения и никоим образом не рисковала бы эта отрасль потерять имеющиеся приоритеты.

Проблема достаточности и действенности в профессиональной подготовке будущего специалиста, с учетом кинетики социальных условий, была и остаётся предметом глубоких размышлений, жёстких полемик и серьезных научных исследований.

Основой формирования профессиональных качеств будущего специалиста является его вовлечение в активную учебно-познавательную деятельность, причем такую, чтобы **«теоретик» больше практиковал, а «эмпирик» больше теоретизировал** [1,3,6].

Действенный уровень профессиональных компетентностей и мировоззрения специалиста формируется только через надлежащее внушение отношений к объекту познания, а принцип динамического баланса рационально-логического и чувственно-эмоционального в восприятии и усвоении учебного материала, положенный в основу обучения, способствует формированию у студентов собственного авторского кредо [1,3,6,9,11,12].

Обобщенные результаты наших научных исследований этого плана нашли свое отражение в серии монографий, учебных пособий и диссертационных работ. Апробированы эти результаты также в ходе международных, всеукраинских, региональных и межвузовских научно-методических конференций и внедрены в учебный процесс средних и высших учебных заведений (Украина, Россия, Словакия, Молдова, Болгария) [3–6].

В целом же уровень компетентности можно рассматривать и как степень достижения цели, и как стимул деятельности, и как критерий оценки, и как ценностное достижение личности в процессе обучения (табл.1).

Табл.1.

Компетентностные характеристики личности

Уровень	Признаки компетентности	Ценностные новообразования (компетентности)
Низкий	Заученные знания (ЗЗ)	Студент механически воспроизводит содержание познавательной задачи в объёме и структуре её усвоения
	Подражание (П)	Студент копирует главные моторные или умственные действия, связанные с усвоением познавательной задачи, под влиянием внутренних или внешних мотивов
	Понимание главного (ПГ)	Будущий специалист сознательно воспроизводит главную суть в постановке и решении познавательной задачи
Оптимальный	Полное владение знаниями (ПВЗ)	Студент не только понимает главную суть познавательной задачи, но и способен воспроизвести всё её содержание в любой структуре изложения
Высокий	Навыки (Н)	Будущий специалист способен использовать содержание конкретной познавательной задачи на подсознательном уровне как автоматически выполняемую мыслительную или моторную операцию по решению конкретной учебной проблемы*
	Умение применять знания (УПЗ)	Способность сознательно применять полученные знания в нестандартных учебных ситуациях
	Убеждение	Неоспоримая для личности степень осведомлённости, которую она сознательно привлекает в свою жизнедеятельность, в истинности которой она уверена и готова её отстаивать, защищать в рамках действия механизма диалектического сомнения**
	Привычка	Автоматизированное поведенческое действие, которое выступает психологическим элементом структуры поступка

* Это единственное качество осведомлённости, выявление которого регламентируется во времени и сопровождается категорическим запретом использования любых источников учебной информации или консультаций.

** Новые научные факты могут скорректировать прежнюю точку зрения.

Вступает в действие механизм целеустановок, охватывающий и интегрирующий как рационально-логическое, так и эмоционально-ценностное (деятельностно-личностное) начала качественных проявлений индивида (рис. 1).

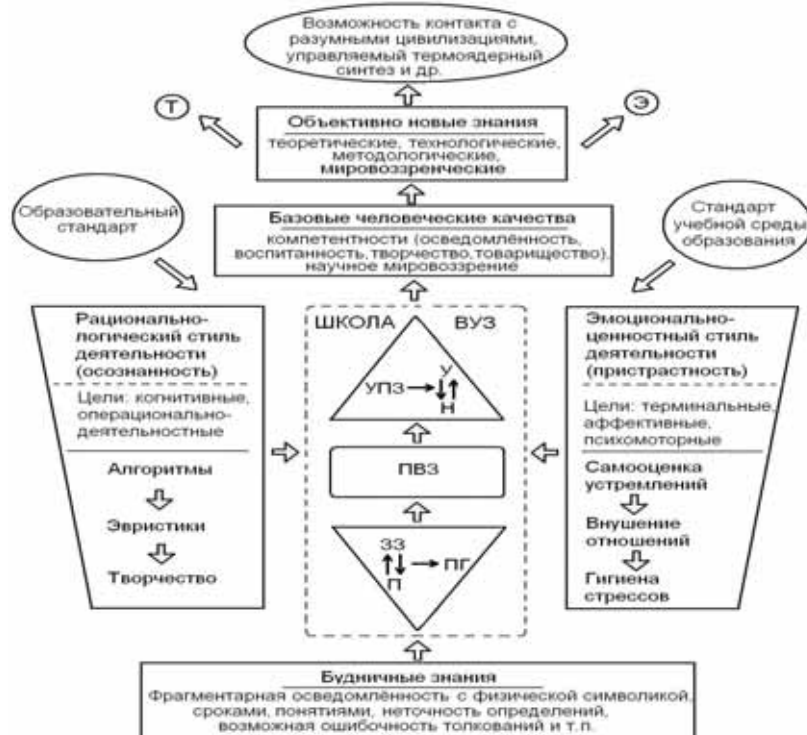


Рис. 1. Механизм формирования прогнозируемых уровней учебных достижений в лично ориентированном обучении

Действие механизма формирования прогнозируемых личностных достижений [1–6] состоит в обеспечении четкой градации возможных уровней учебно-познавательных достижений: **будничного, низшего, оптимального, высшего и объективно нового научного знания.**

Как уже говорилось, поисковая и креативная активность немислима без сочетания двух личностных начал – рационально-логического и эмоционально-ценностного (духовного). Только при слиянии этих двух начал в обучении имеем шанс формировать у будущего педагога осведомленность от уровня будничных знаний к уровням высших прогнозируемых компетентностей и мировоззрения.

Нами впервые (в отечественной и мировой практике аналоги отсутствуют) внедрена инновационная концепция формирования прогнозируемых профессиональных компетентностей и мировоззрения будущего педагога, выстроенная на принципах бинарности целеориентаций (конкретная учебная дисциплина + методика ее обучения) и объективного контроля в процедурах обучения субъекта. Указанный концептуальный подход позволил реализовать дидактическую модель целенаправленного управления процессом профессионального становления будущего специалиста на уровнях содержательно-деятельностных и деятельно-личностных компетентностей и мировоззрения (собственного педагогического кредо).

Литература:

1. П.С. Атаманчук. Управление процессом становления будущего педагога. Методологические основы: Монография. – Издатель: Palmarium Academic Publishing ist ein Imprint der, Deutschland, 2014. – 137 p. (ISBN:978- 3-639-84513-6; email: info@palmarium-publishing.ru).
2. Атаманчук П.С., Самойленко П.И. Дидактика физики (основные аспекты): Монография. – М: Московский государственный университет технологий и управления, РИО, 2006. – 245 с.
3. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.
4. Атаманчук П.С., Атаманчук В.П. Особливості формування фахових компетенцій та світогляду майбутніх вчителів // Materialy VI mezinarodni vedecko-prakticka conference "Dny vedy – 2010". – Dil 19. Pedagogika: Praha. Publishing House "Education and Science" s.r.o. – 104 stran. – S. 14–22.
5. Атаманчук П.С., Атаманчук В.П., Никифоров К.Г. Механизмы управления качеством обучения // IX Международная конференция «Стратегия качества в промышленности и образовании» (31 мая – 7 июня 2013 г., Варна, Болгария): Материалы (в 3-х томах). Т. 1. – Днепропетровск–Варна, 2013. – 516 с. – С. 174–180.
6. Атаманчук П.С., Панчук О.П. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – 252 с.
7. Закон України «Про вищу освіту»: чинне законодавство (ОФЦ. ТЕКСТ). – К.: Паливода А. В., 2014. – 100 с.
8. Королёв В.А. Обратная связь как система // Методы менеджмента качества. – 2005. – №8. – С. 10–14.
9. Національна рамка кваліфікацій // Освіта. 2012. – № 1 – 2 (5488 – 5489). – С. 11–13.
10. Педагог-физик XXI века. Основы формирования профессиональной компетентности: Монография / [Атаманчук П.С., Никифоров К.Г., Губанова А.А., Мыслинская Н.Л.]. – Калуга – Каменец-Подольский: изд. КТУ им.К.Э. Циолковского, 2014. – 268 с.
11. Прокопчук В.С. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх учителів // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 136–140.
12. Семерня О.М. Основы методологии диевого навчання майбутніх учителів фізики: Монографія / О.М. Семерня. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 376 с.

КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ? ЛЕКЦИЯ 2

Клюйков Р., аспирант
Клюйков С., инженер

Приазовский государственный технический университет, Украина

Участники конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Исследованием примеров диалектики Платон убеждает, что моделями по образцам идеалов обязательно находится Истина любого Познания. Причиной является Разум идеала и «смешивание его предела с беспредельным всех противоречивых идей» каждого примера в одной модели. «Филеб» станет простой и подробной инструкцией математического моделирования, полезнее современных учебников, а «Негеометр - да не войдёт»!

Ключевые слова: моделирование, диалектика, число, идеал, идеи, Истина.

Plato convinces through research of examples of dialectics, that Truth of any Cognition is necessarily through models on the standards of of ideals. It is explained through Reason of of ideal and «mixing of his limit with infinite of of all contradictory ideas» of every example in one model. «Philebus» will become simple and detailed instruction of mathematical design, more useful than modern textbooks, but “Non-geometer – and will not enter”!

Keywords: design, dialectics, number, ideal, ideas, Truth.

Приведенные здесь и далее в цитатах авторские однозначные термины в скобках (?) с вопросом вскрывают замалчиваемые Платоном или, наоборот, сознательно заговариваемые им (гетерогенной системой подобных) термины математического моделирования.

И ставится новая задача («Филеб»14b) «дерзнем провести исследование и показать, что следует называть Благом: удовольствие, разумение или нечто третье»! Подчёркивается интрига – «нечто третье» – математическая модель и математическое моделирование!

Для решения проблемы нужно более глубокое рассуждение. И Сократ предлагает диалектический метод – словесную диалектику («Филеб» 16с-17 – см. Лекцию 1).

Можно заметить, что «исследование» Сократа полностью превращается в подробнейшую инструкцию процесса составления математической модели «количественно определённого, промежуточного» математического моделирования!

Для пояснения своего диалектического метода Сократ приводит примеры грамматики и музыки. (17b-e): «Звук, исходящий из наших уст, один (идеал?), и в то же время он беспредельно (идеи?) по числу (заготовка мат. модели?) у всех и у каждого... Но не делает нас мудрыми: ни то, что мы знаем беспредельность (идеи?) звука, ни то, что мы знаем его Единство (идеал?); лишь Знание количества звуков и их качества (мат. модель?) делает каждого из нас грамотным... После того как ты узнаешь всё это, ты станешь мудрым, а когда постигнешь всякое другое Единство (идеал?), рассматривая его таким же способом, ты сделаешься сведущим и относительно него. Напротив, беспредельное множество отдельных вещей и (свойств), содержащихся в них, неизбежно делает также беспредельной и бессмысленной (идеи?) твою мысль, лишает её числа, (мат. модель?) вследствие чего ты никогда ни в чём не обращаешь внимания ни на какое число (мат.мод-е?)».

Здесь Сократ особо выделяет число (мат. модель?), придаёт ему решающее значение. (18a-b): «Мы сказали, что воспринявший что-либо Единое (идеал?) тотчас же после этого должен обращать свой взор не на природу беспредельного (Иное?), но на некое число (мат.модель?); и наоборот: кто бывает вынужден прежде обращаться к беспредельному (идеи?), тот немедленно вслед за этим должен смотреть не на единое (идеал?), но опять-таки на числа (мат.модель?), каждое из которых заключает в себе некое множество (идеи?), дабы в заключение от всего этого прийти к единому (идеал?)».

И на примере букв показывает устройство математической модели. (18b-c) «Некий Тевт первым подметил, что гласные буквы в беспредельности (идеи?) представляют собою не единство (идеал?), но множество (идеи?); что другие буквы – безгласные, но все же причастны некоему звуку и что их также определенное число (заготовка мат. модели?); наконец, к третьему виду Тевт причислил те буквы, которые теперь, у нас, называются немymi. После этого он стал разделять все до единой безгласные и немые и поступил таким же образом с гласными и полугласными, пока не установил их число (заготовка мат. модели?) и не дал каждой в отдельности и всем вместе названия «буква». Видя, что никто из нас не может научиться ни одной букве, взятой в отдельности, помимо всех остальных, Тевт понял, что между буквами существует единая связь, приводящая всё к некоему Единству (мат. модель?). Эту связь Тевт назвал грамматикой – единой наукой о многих буквах – грамматическим искусством (мат. модель?)».

Этот пример учит, числоматематической модели может быть не обязательно «математическим», измеряющим только количество и количественные отношения, но, например – и «грамматическим». На примере грамматики Сократ предсказывает, что полезные математические модели, другие числа возможны и на других принципах математического моделирования, организующих модель единым целым: «между буквами существует единая связь, приводящая всё к некоему Единству». Математическое моделирование возможно (26b) «о тысяче других вещей, например о красоте и силе в соединении со здоровьем, а также о многих иных прекраснейших свойствах души». При этом особо подчёркивается, что при определении числа вещи (мат. модель?) необходимо чётко знать (25d-e) «природу её предела (идеал?) и разновидности её беспредельного (идеи?)» - такие подробные и достоверные устройства и разделения вещи, «которые устраняют различие [этих] противоположностей и, вложив в них согласие и соразмерность, порождают число (мат. модель?)» и обязательно – новый Разум, новое Знание!

Значит, чтобы определить (19a) «каким образом разумение и удовольствие суть Единое и многое, и каким образом они не сразу оказываются беспредельными», надо найти «сколько их и каковы они», «связь» между ними и «природу их предела». А потом составить из всего этого математическую модель, определить их число, так как (20b) «Благо не есть ни то, ни другое, но нечто третье, отличное от обоих и лучшее, чем они... (22a) состоящее из того и другого, из удовольствия и разумения». Вновь внимание заостряется «на нечто третьем» - математическом моделировании, но его интрига постепенно раскрывается, для чего даются чёткие инструкции составления математической модели.

В этом месте диалога Сократ переходит от рассмотрения предусловий создания математической модели непосредственно к созданию самой математической модели. Поэтому вместо рассматриваемых до сих пор внешних факторов «Единого и многого» вводит два внутренних пифагорейских начала любой математической модели: «беспредельное больше-меньше» - «беспредельное» (идеи?) и «определённое одно» - «предел» (идеал?). И предлагает новое рассуждение о «двух [этих] родах,

третьем, состоящем из смешения их воедино и четвёртом – причине смешения». Обратите внимание на безукоризненное совпадение «третьего рода, причины смешения, огня, воды, воздуха и земли, души и тела Вселенной» «Филеба» с «третьим видом, причиной возникновения, стихиями и Космосом» «Тимея» [1]!

Сократ же считает (24d): «Ни более тёплое, ни более холодное (идеи?), принявши определённое количество (идеал?), не были бы больше таковыми, так как они непрестанно движутся вперед и не остаются на месте, определенное же количество (идеал?) пребывает в покое и не движется дальше. На этом основании и более тёплое и его противоположность должны быть беспредельными (идеи?). Все, что представляется нам больше или меньше и принимающим «сильно», «слабо» и «слишком», а также всё, подобное этому... нужно отнести к роду беспредельного (идеи?) как к некоему Единству... А то, что не допускает этого, но принимает противоположные свойства, – прежде всего равное и равенство, а вслед за равным – двойное и всё, что служит числом для числа или мерой для меры, – мы относим к пределу (идеал?)». «Какую же идею заключает в себе третий вид (мат. модель?), смешанный из этих двух?... [При смешении] «равное», «двойное» (идеал?) устраняют противоположности (идеи?) и, вложив согласие и соразмерность, порождают число (мат. модель?)». Например: «в болезнях - порождают природу здоровья; в высоких и низких тонах, в ускорениях и замедлениях, которые беспредельны, - порождается предел и создаётся наисовершеннейшая музыка; с холодом и зноем, уничтожается «слишком много» и беспредельное и порождается умеренное и вместе с тем соразмерное; из смешения беспредельного и заключающего в себе предел, состоят времена года и всё, что у нас есть прекрасного».

«Беспредельное» (идеи?) всегда движется, «более-менее» колеблется, не может установить определённое значение. «Предел» (идеал?), соединяясь с «беспредельным» (идеи?), вносит в него предопределённую меру, числовые отношения между частями «беспредельного» и более сложные взаимозависимости, устраняет различия обоих противоположностей, создавая из «беспредельного» - число, математическую модель.

То есть, диалектическим методом математическая модель строится из «беспредельных» идей по «пределу» - идеалу! Математическое моделирование – это Единство и борьба противоположностей, но не простых, а именно «предела» с «беспредельным». Единство и борьба, результатом которых обязательно всегда является определение сущности и Истины любой реалии – математическая модель – новый Разум, новое Знание!

Таким образом, «третий род», число, (мат. модель?) – это (26d-e) «[диалектическое] порождение к бытию. Говоря о третьем, я имел в виду всё то, что первые два порождают как Единое, именно рождение сущности, возникновение к бытию как следствие ограниченных пределом мер». Это, по Платону, диалектический «переход от непрерывного становления к бытию», средство постижения чувственного материального мира, построение нового Знания! Такие приёмы Познания взяты Платоном у пифагорейцев, из сочинений Филолая (44 В 4): «Всё познаваемое, конечно же, имеет число (мат. модель?). Ведь без него ничего нельзя ни помыслить, ни познать». И (44 В 11): «А оно и в самом деле гармонизирует все вещи с ощущением в душе и делает их познаваемыми, создавая тела и разделяя порознь отношения вещей как безграничных, так и ограничивающих. А лжи вовсе не допускают природа числа и Гармония, ибо она им не свойственна. Ложь и зависть присущи природе беспредельного, непостижимого и иррационального. Ложь вовсе не овекает числа, ибо ложь враждебна и противна Природе, а Истина свойственна и прирожденна роду числа».

В самом начале диалога (11b) Сократ ставил задачу определения Блага (мат. мод-е?). Это - «радость, удовольствие, наслаждение и всё прочее, принадлежащее к этому роду» - (идеи?) Или это - «разумение, мышление, память и то, что сродно с ними, правильное мнение и истинные суждения» - (идеал?)? А в конце (60d-e) - «исчерпывающим» исследованием Сократ установил, что жизненное Благо (мат. мод-е?) надо искать не в чистейших «беспримесях», а в их «смешивании» - в математическом моделировании. И на протяжении всего диалога постоянно утверждал связь: (32b) «когда возникший союз с природой из беспредельного и предела одушевленный вид (мат. модель?), упомянутый нами раньше, портится, то эта порча причиняет страдание; полное же возвращение к своей сущности есть удовольствие». Сократ (40c) видел непрерывную связь между математическим моделированием, Разумом, Истиной и удовольствием: «Стало быть, дурные люди большей частью наслаждаются ложными удовольствиями, хорошие же – истинными».

Так Платон диалогом «Филеб» подчеркнул важность в образовании «вечных принципов» этики Сократа, невозможность построения истинного Знания без соблюдения и беспрекословного выполнения этических принципов из-за их взаимной естественной зависимости. Мудрость невозможно выстроить порочными приёмами – это постулат Интеллектуальной религии! И он предопределяет образование!

Так в создаваемой нами математической модели на наших глазах из всего призрачно-идеального Платона («беспредельного» (идеи?) по безпристрастному «пределу» (идеал?)) реализуется фантомное Пифагорово число, теряя пифагорейскую мистику, но приобретая Истину и воплощая в жизнь мечту Пифагора о Гармонии. И это число, математическую модель по чётким инструкциям Платона, мы сознательно строим сами, чтобы познать Истину любых вещей и явлений реального мира, новое Знание – «научиться учиться»!

Диалектическим методом посылить познать всё!

(27b) «То же, что созидает все эти вещи, мы назовём четвертым родом, причиной смешения и возникновения... (30a-e) Эту причину было бы всего правильнее назвать Разумом». А.Ф.Лосев [6] здесь опять обходится пустопорожними «определениями»: «идейная насыщенность живой структуры», «конкретное воплощение абстрактного принципа, который называется пределом». Мы же [2-5] обоснованно и с уверенностью в своей правоте определяем «четвёртый род» - Идеальной математикой (по Платону – вершина диалектики, Мировой Разум, Благо). И их «смесь», математическим моделированием. (59d) «Произвести смешение разумения и удовольствия», так как «ни то ни другое само по себе ни для кого не достаточно». (60d-e) «Предпочтёт ли кто-нибудь разумение без всякого, даже самого краткого, удовольствия - разумению или, с другой стороны, всяческие удовольствия без разумения - удовольствию, исполненному разумности?». Так как «всёблагое не может быть ни удовольствием, ни разумением... Благо нужно искать не в беспримесной жизни, а в смешанной».

А.Ф. Лосев [6, Лосев А.Ф. Филеб. Общая диалектика идеи] в этом месте диалога видит: «Подлинным предметом исследования в диалоге оказывается не ум и не удовольствие, диалектику которых действительно можно было бы считать частным случаем диалектики бытия и становления, но Благо, о котором философ говорит в самых возвышенных тонах и которое он определяет как самодовление и цель всего существующего (20d, 53c–65e)».

Мы же опять отмечаем, что Сократ здесь ещё более красочно, чем ранее в тексте, живописует именно искусство математического моделирования, которое Лосеву и другим исследователям Платона до сих пор – две с половиной тысячи лет! – не видно! Здесь, в «Филебе» очередная «конфетка» от Платона (61c): «Перед нами, точно пред виночерпиями, текут две струи; одну из них – струю удовольствия – можно сравнить с мёдом, другая – струя разумения, – отрезвливающая и без примеси вина, ходит на грубую и здоровую воду. Вот их-то и нужно постараться смешать как можно лучше». Вы замечаете в этом алкогольно-прохладительном журчании изюминку в виде аккуратно завернутой инструкции поматематическому моделированию? Нет? Значит Вы – уже «кролик под взглядом удава»!

Итак, «исчерпывающим» исследованием Сократ установил, что жизненное Благо надо искать не в чистейших «беспримесях», а в их «смешивании» - в математическом моделировании. Для создания полноценной «смеси» (мат. модель?) необходимы ещё три штриха, обязательно завершающие её. (64d-e) «Всякая смесь (мат. модель?), если она ни в какой степени не причастна мере и соразмерности, неизбежно губит и свои составные части, и прежде всего самое себя. Ибо при таких условиях это не смесь, но поистине какая-то беспорядочная масса, всегда приносящая беду её обладателям». «Когда возникший сообразно с природой из беспредельного и предела одушевленный вид (мат. модель?)... портится, то эта порча причиняет страдание; полное же возвращение к своей сущности есть удовольствие... они не блага, но лишь по временам некоторые из них принимают природу благ». (64e-65a) «Итак, если мы не в состоянии уловить Благоодной идеей, то поймаем его тремя – красотой, соразмерностью и Истиной; сложив их как бы воедино, мы скажем, что это и есть действительная причина того, что содержится в смеси, и благодаря её благодати самая смесь (мат.модель?) становится Благом» - новым Разумом, новым Знанием!

Математическое моделирование свершилось! У исследователя, выполнившего все требования и подсказки инструкций Платона, обязательно «становится Благом» мощнейший инструмент Познания нового Разума – истинная математическая модель!

Нашим исследованием диалог «Филеб» становится в строй идеализма Платона чёткой инструкцией по *математическому моделированию*, самостоятельному конструированию новых Знаний, доступнее многих современных учебников, а по глубине вскрытия задачи и философской значимости – не имеющим себе равных! Чтобы овладеть Познанием, чтобы «научить учиться», надо Учителям самим учиться математическому моделированию у Платона!

«Негеометр – да не войдёт»!

Литература:

1. Ключиков С.Ф., Ключиков Р.С. «Тимей» математическим моделированием. //Универсум Платоновской мысли: Корпус текстов Платона в истории его интерпретаций: Программа XXI Всероссийской конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУ. 2013. – 44 с. // С. 22. <http://plato.spbu.ru/CONFERENCES/2013/upt21theses.htm>
2. Ключиков Р.С., Ключиков С.Ф. Идеальная математика Платона. – Saarbrücken: LAPLAMBERT, 2013. – 134 с; <https://www.lap-publishing.com/catalog/details//store/gb/book/978-3-659-45724-1/Идеальная-математика-Платона>.
3. Ключиков Р.С., Ключиков С.Ф. Языки программирования и Идеальная математика //Винеровские чтения: Труды IV Всероссийской конференции.– Иркутск: ИрГТУ, 2011. – Т.2. – С.135-144.
4. Ключиков Р.С., Ключиков С.Ф. Истинность математики //Труды ИВМ и МГ СО РАН. Сер. Информатика.- Новосибирск: ИВМ, 2011.- Вып.10.- С.100-106.
5. Ключиков Р.С., Ключиков С.Ф. Идеальная математика сложных систем //Проблемы оптимизации сложных систем: Доклады 7 Международной Азиатской школы-семинара. Ташкент, 2011, С. 68-72.
6. Платон. Тимей. Пер. С.С. Аверинцева / Соч. в 4-х т. Т. 3. - М: Мысль, 1994., с. 453.



USING OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN THE ENGLISH LESSONS

N. Dmitrenko, Cand. of Pedagogy, Associate Prof.

Vinnitsia State Pedagogical University named after M. Kotsiubynskyi, Ukraine

Conference participant,
National championship in scientific analytics,
Open European and Asian research analytics championship

The article deals with the problem of using of multimedia presentations in the English lessons. Effectiveness of teaching is impossible without introducing new forms of organising the process of studying. One of the main ways of realising this idea is using multimedia technologies. Using multimedia presentations gives teachers an opportunity to intensify the process of teaching English, to make it more visual and dynamic.

Keywords: multimedia presentation, English lesson, computers, multimedia lesson.

В статье рассматривается проблема использования мультимедийных презентаций на уроках английского языка. Эффективность обучения невозможна без внедрения новых форм организации учебного процесса. Одним из способов осуществления такого подхода являются мультимедийные технологии. Использование мультимедийных презентаций дает учителям возможность сделать обучение английского языка более интенсивным, наглядным и динамичным.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, урок английского языка, компьютеры, мультимедийный урок.

Computer applications are now being used in many school disciplines and changing teaching methodologies throughout the curriculum. With computers and mobile devices becoming prolific in the classrooms, teachers increasingly gain greater opportunities to bring multimedia resources into the classroom. Teachers might create a presentation to guide student learning, or incorporate a video to illustrate a new concept. Students can tell digital stories, create movies, and publish audio as podcasts.

Multimedia presentation is a special interactive technology, the combination of special hardware and software programs that can contain a text, pictures, graphics, slide shows, sound effects, and oral speech accompaniment, movies and animations. Nowadays multimedia presentation is one of the most common and useful means to illustrate educational material. It provides opportunities of making a learner's interaction with virtual objects or processes of cognition that are reflected on the screen. The use of a multimedia presentation allows creating an informative and visual image of the object. It also contributes to simulating the reality through participation in the processes which take place on the screen.

Multimedia presentations give a teacher the opportunity of visualizing static and dynamic information conveniently and effectively, of preparing tasks and selecting educational materials. Depending on how they are used multimedia can provide motivation for learning and become an alternative to traditional assessment.

In order to create a multimedia presentation teachers may use well-known software tools such as Microsoft PowerPoint, Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow etc. For example, at the English lessons different presentations may be made according to the theme with the help of computer and overhead projector. In addition, advanced multimedia software can empower educators to design audio-visual narrative themes involving the student's actual participation (learning video games). Adobe Flash offers industry-standard products assisting developers in creating such applications.



With advancements in information technology like multimedia applications and interactive software, teachers can increase literacy and understanding in any subject. Lessons with audio and video components that directly engage students reach more types of learners in comparison with traditional lecture methods of teaching, encouraging more students to participate in class and raising their level of understanding. New technology also helps disabled or disadvantaged students participate in subjects they were once unable to join, thanks to assistive programs and devices.

Recently added features have equipped today's presentation software with hypermedia capabilities that allow a more dynamic experience. Through hot spots users can click on hyperlinks to jump to other slides, other presentations, or even websites. Video and sound can be creatively embedded within slides (Roblyer & Doering, 2012).

Roblyer and Doering give three reasons teachers should use presentations as a "complex, multipurpose classroom tool" (2012, p. 128):

Presentations help teachers organize their thinking on a subject. A teacher must think through what he or she will say and in what order, essentially planning the perfect delivery of a lesson. They also help with sequencing and breaking large concepts into smaller parts. Additionally, using multimedia presentation software "provides an avenue by which students can learn through the act of organizing information" (Siegle & Foster, 2000, p. 3).

Presentations, when done well, enhance and support what the teacher says, especially when appropriate hypermedia tools like graphics, images, and sound are incorporated. Presentations also engage children who have various cognitive learning styles. "Cognitive principles suggest that a coherent blend of verbal-visual material boosts retention of scientific concepts beyond the level attained by verbal summary alone" (Marek & Christopher, 2002, p. 70).

Presentations allow students to practice collaborative skills, especially through sites like SlideShare or Google Docs presentations. Students can work together online simultaneously.

Researchers have studied presentation technology for years, and they "have looked at its impact on both educational processes and outcomes" (Roblyer & Doering, 2012, p. 128). While students generally respond more positively to presentation-enhanced instruction, the impact largely depends on how teachers use such tools (Roblyer & Doering, 2012). One study by Siegle and Foster (2000) showed that using multimedia presentations helped boost student biology achievement scores. Additionally, and these were strong benefits found back in 2000, presentations can help students be active not passive learners, develop research skills, encourage cooperative learning and problem solving, and engage in more meaningful learning (Siegle & Foster, 2000). Teachers who model well the use of technology for presenting also help train students in the application of such technology (Marek & Christopher, 2002). Solid research indicates that teachers should not discount presentations as a potentially effective tool for learning.

The following ideas from Roblyer and Doering (2012) show effective uses of presentation software:

- presentation of information summaries: when trying to focus student attention or guide note-taking;
- demonstrations of materials for discussion: electrical circuits, diagrams, or types of animals;
- presentation of illustrative problems and solutions: chemistry and mathematical problems;
- practice screens: spelling and vocabulary review, states and capitols, etc.;
- assessment screens: pictures of animals or instruments, essay prompts;
- brief tutorials: reviews of simple concepts like grammar or how-to procedures;
- book reports: teachers can provide templates for students to fill in missing information;
- student presentations of project work: a powerful strategy where students create individual or small-group projects and become experts of content by later presenting their work to the class.

Computers activate teacher's and student's job, provide the differentiation and individualisation of teaching, develop social and general gift, intensify interdisciplinary relations. Besides, introducing multimedia technologies into the sphere of education makes teacher's work easier, promotes student's learning, and improves the effectiveness and quality of the teaching process.

Using the computer helps to create an informational surrounding which promotes students' interest and curiosity. Nowadays using multimedia presentations in the English lessons is very urgent because they promote the formation of skills and creation of the atmosphere of cooperation.

While watching the presentation or after having watched it the teacher has an opportunity to come back to certain slides many times when it is needed, for example, while reviewing the material or while doing exercises. All this gives an opportunity to make the process of teaching better.

The lesson accompanied by a multimedia presentation is very interesting and instructive since multimedia is a modern computer informational technology which can combine a text, a sound, a picture, a video, a graphical picture and animation. Each of these components has its expressive means and didactical possibilities which make the process of teaching better and more effective.

There are some main possibilities of multimedia presentations in the English lessons:

- promotion of students' motivation;
- activation of students' learning activities;
- individualisation of the teaching process;
- provision of different forms of information presentation;
- provision of different types of tasks;
- creation of learning surrounding which provides students' plunging into the imaginary world, into certain learning and working situations;

- possibility to reproduce any fragment of learning activity.
- Presentations used the most frequently are those made with the help of the programme PowerPoint, to which belong:
 - presentations for theoretical material;
 - presentations for lessons of revision;
 - presentations for lessons of thematic control.

Multimedia lessons should have a certain structure

- I. Motivation.
- II. The subject and the awaited results of the lesson.
- III. The main part of the lesson which can include: theoretical material, short texts, video, audio, pictures, animation.
- IV. Summing-up.

At their most advanced, these programs can allow teachers to add sound, video, and even interactive charts and graphs to slides. You might, for example, project a map that demonstrates various changes as you advance along a time line. If the classroom computer system has Internet access, you can hyperlink your slides to World Wide Web resources, effectively incorporating that material into the lesson.

The use of presentation software in the classroom requires careful planning and a not inconsiderable investment of time. You should be prepared to take some or all of the following steps:

1) Determine whether you have access to the equipment and special class rooms necessary to display electronic presentations. At a minimum, you will need a laptop computer, a projection device compatible with your software and hardware, and a classroom with a convenient electrical outlet, dimmable lights, and an appropriate screen. Check that the computer is capable of producing all the effects you plan for the class such as sound, video, or Internet access.

2) Ensure that your own computer equipment will allow you to create and maintain these presentations. Manipulating multimedia resources requires a relatively powerful computer and, with some exceptions, a modern graphical operating system such as Microsoft Windows or the Macintosh Operating System.

3) Acquire a presentation program. Many of the more popular office suites (for instance, from Microsoft, Corel, or Lotus) include them. Your campus may already have purchased licenses to one or more of these products. Finally, check to make sure your choice is compatible with the systems installed in classrooms.

4) Write or revise your lectures with the multimedia slide show in mind. Begin to collect compelling pictures and artwork, explanatory maps and charts, music clips, even short videos that might enhance your analysis. Evaluate which of these materials can be rendered in digital form, and consider the copyright implications – if possible by discussing them with the relevant experts in your school. When preparing text for your presentation – headings or explanatory captions – use simple clauses and standard fonts (for example, Arial or Times New Roman) to ensure that your presentation will look the same regardless of what computer you are using. The best font size for headings is twenty-four point, although you can use thirty point or larger if you wish.

Of course, multimedia lessons can contain traditional forms and methods of teaching, too. It is obvious that multimedia lessons demand much preparation and the teacher must be able to use different computer programmes to make an interesting and instructive presentation.

Using multimedia presentations it is important to remember the right balance between traditional and new technologies of teaching. The most effective lesson is the one that includes partial usage of multimedia presentations combined with traditional methods.

Systematic usage of multimedia presentations in the English lessons promotes:

- increase in effectiveness of teaching methods;
- realisation of interdisciplinary relations;
- opportunities for making projects and various tasks using computer technologies;
- sharp rise in students' interest to our subject;
- improvement in student-teacher relations;
- time management in the lesson;
- personal and emotional students' development.

To sum up, it is important to realise that a multimedia lesson gives teachers an opportunity to combine many interesting tasks, to draw more student's into active work in the English lesson, to get them interested in the subject and to encourage them to work independently.

Teachers should sometimes draw their students into the process of making presentations, explaining the purposes of presentations and taking into account students' opinion.

So, using multimedia presentations the teacher intensifies the process of teaching, makes it more visual, more interesting, more dynamic and more modern as a result. That will definitely bring to success in teaching career and students' outcomes.

Computers have entered different spheres of people's activity. A computer has also become a necessary thing in the English lesson. It promotes not only the development of students' creative skills but also the change in the lesson technology, making it more interesting and effective.

References:

1. Marek, P., Christopher, A. N., & Koenig, C. S. (2002). Applying technology to facilitate poster presentations. *Teaching of Psychology*, 29(1), 70-72.
2. Roblyer, M. D., & Doering, A. H. (2012). *Integrating educational technology into teaching* (6th ed.). Allyn & Bacon.
3. Siegle, D., & Foster, T. (2000). Effects of laptop computers with multimedia and presentation software on student achievement. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
4. Murphy-Judy, K.A. (1997). Literacies for Foreign Language Learners in the Information Age. *NEXUS: The Convergence of Language Teaching and Research Using Technology*. CALICO Monograph Series, Volume 4.

УДК 378

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Наби Ы.А., д-р пед. наук, проф.
Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина, Казахстан

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

На основании анализа литературы и собственного опыта автора предлагается при проектировании онлайн-систем в послевузовском образовании использовать междисциплинарный подход

Ключевые слова: компетентностный подход, онлайн-системы, послевузовское образование, проектирование, технологии

Based on the analysis of the literature and personal experience of the author is proposed to use an interdisciplinary approach when designing online systems in postgraduate education

Keywords: The competence-based approach, online systems, postgraduate education, designing, technologies

Введение

Как известно, любая образовательная система разрабатывается с определенной дидактической целью. Рискнем предположить, что в зависимости от поставленной дидактической цели электронные образовательные системы подразделяются на электронные издания, дистанционные обучающие системы, онлайн-системы, цифровые образовательные ресурсы и т.п. Выдвижение каких-то предположений соответствует формату конференций, т.к. в ходе конференции можно узнать мнение специалистов.

В Казахстане к 2015 году электронным обучением планируется охватить 50% организаций образования, а к 2020 году довести этот показатель до 90%, причем в организациях всех уровней образования [1]. Спрос на дистанционное обучение в РК с каждым годом увеличивается. Еще 5 лет назад американские и европейские исследователи в один голос утверждали, что 2/3 всего образования будет осуществляться дистанционно. Об этом говорят данные Московской бизнес-школы в Республике Казахстан. E-learning в Финляндии, Ирландии и Южной Корее стал основным инструментом модернизации образования и экономического роста. Реализуются специальные национальные программы по электронному обучению. В США, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии, Канаде электронное обучение является практикой повседневной жизни ([2]).

Национальным центром информатизации осуществляется реализация государственной программы информатизации. Им разработаны цифровые образовательные ресурсы для всех ступеней образования, кроме послевузовского. В послевузовском образовании ученые Центра обосновали идею разработки электронных научно-исследовательских лабораторий ([3]). В Национальном центре повышения квалификации «Орлеу» успешно функционирует онлайн-система для дистанционного обучения в системе послевузовского образования ([4]). Однако указанные идеи и разработки напрямую не могут быть использованы для целей данного исследования, т.к. электронные научно-исследовательские лаборатории могут быть применены только для выполнения научных исследований и написания диссертаций, а онлайн-система предназначена для учителей и преподавателей, обучающихся на курсах повышения квалификации.

Анализ международного опыта показывает, что в процессе обучения в вузе становится важным компетентный подход, при котором полученные обучающимися знания и компетенции ориентированы на профессиональную и личностную подготовленность, что и является результатом образования. Эта готовность может формироваться как в процессе освоения образовательной программы в учебном заведении, так и в процессе самостоятельного обучения, в том числе и с использованием возможностей, предоставляемых новыми технологиями, в частности информационно-коммуникационными (ИКТ). В соответствии с программным документом «Казахстан-2050» ([5]) предстоит произвести модернизацию методик преподавания и активно развивать онлайн-системы образования. В связи с этим из электронных образовательных систем особое внимание уделим онлайн-системы образования.

Основная идея исследования

Однако более широкому использованию возможностей ИКТ в вузах Казахстана препятствует то, что зачастую у педагогов не имеется достаточных знаний для разработки обучающих программ, а у программистов нет знаний по дидактике и методике обучения. Особенно это актуально в послевузовском образовании ввиду наличия следующих обстоятельств:

- 1) Отсутствие в вузах дорогостоящего оборудования вынуждает их обращаться в НИИ, спецлаборатории и т.д., при этом обучающиеся должны быть заранее готовы к работе с этим оборудованием. Следовательно, необходимо разработать тренажеры для отработки с помощью компьютерных программ навыков предстоящей работы с этим оборудованием;
- 2) Обучение в магистратуре и докторантуре предполагает знакомство с техникой и технологиями будущего, поэтому магистранты и докторанты еще в вузе должны хотя бы в виртуальных лабораториях осваивать эту технику и технологии;
- 3) Обучение в магистратуре и докторантуре предполагает также высокий уровень самостоятельности, поэтому обучающие программы (тренажеры, виртуальные лаборатории и т.п.) должны представлять собой онлайн-системы, обеспечивающие такой режим работы, когда компьютер моментально реагирует на ошибки обучающегося и не дает ему возможности дальнейших действий без исправления ошибки, т.е. устанавливается высокий уровень интерактивности между обучаемым и компьютером, который исключает присутствие преподавателя;
- 4) Обучающимся в магистратуре и докторантуре должен быть обеспечен доступ к ресурсам зарубежных систем электронного обучения, в том числе для проведения лекций и занятий ведущих зарубежных профессоров и преподавателей в онлайн-режиме, поэтому разрабатываемая система должна иметь потенциальную возможность ее интеграции с этими системами.

В связи со сказанным основной идеей исследования является использование междисциплинарного подхода, при котором будут объединены усилия педагогов-ученых и практиков-проектировщиков для создания онлайн-системы в виде обучающих программ (тренажеров, виртуальных лабораторий и т.п.), обеспечивающей высокий уровень интерактивности между обучаемым и компьютером с целью формирования знаний и компетенций, ориентированных на профессиональную и личностную подготовленность. Такой подход к объекту нашего исследования до настоящего времени никем не использовался, поэтому все ожидаемые результаты будут новыми.

Междисциплинарный подход использовался нами для исследования других объектов, например, при проектировании системы обеспечения качества высшего образования на основе модели EFQM ([5]... [7] и др.). В частности, нами в сферу проектирования социальных систем перенесены закономерности проектирования технических систем. Это основано на том, что термины «техническое проектирование», «рабочее проектирование» характерны для технических систем. Например, словарь «American Heritage Dictionary» определяет проектирование как: «задумать или стиль мышления», «изобретение», «составление плана», и определяет машиностроение как: «применение научных и математических принципов к практическим конечным целям, таким как проектирование, изготовление и функционирование эффективных и экономичных конструкций, машин, процессов и систем» [8].

1. В технике инженеры на практике применяют 8 этапов проектирования и строительства ([9]):
2. Первоначальный Контакт
3. Предварительный Этап Работ
4. Этап Заключения Договоров
5. Этап Согласований
6. Этап Выбора
7. Этап Строительства
8. Завершение и сдача этапа
9. Этап Обслуживания.

Задачи исследования

Теоретико-методологической основой исследования являются: методологические и теоретические принципы и закономерности общего и профессионального образования; общая теория систем и системного анализа (Батышев С.Я., Блауберг И.В., Каган Г.С., Поташник М.М., Сейтешев А.П., Садовский В.Н., Шамова Т.И., Юдин Э.Г. и др.), концепция электронного обучения в Республике Казахстан (Нурғалиева Г.К., Тажиғұлова А.И.). Будет применено моделирование как всеобщий метод педагогического исследования (Бабанский Ю.К., Беляева А.П., Беспалько В.П., Гершунский Б.С., Кузьмина Н.В., Хмель Н.Д. и др.), будут использованы труды по теоретическим и практическим аспектам медиаобразования (Андерсен Б., Бринк К.), таксономия Б.Блума.

Для обоснования теоретических аспектов разработки контента онлайн-систем в послевузовском образовании на основе описания результатов обучения будут использованы методы анализа литературных источников, сравнительного анализа, моделирования процесса.

Для разработки технологии использования онлайн-системы в послевузовском образовании в условиях компетентностного подхода будут использованы системный и деятельностный подходы, методы анализа литературных источников, изучения практического опыта.

Оценка эффективности технологии использования онлайн-системы в послевузовском образовании в условиях компетентностного подхода в ходе формирующего эксперимента будет основана на экспертном методе, методах анкетирования и наблюдения, математической статистики.

В ходе исследования должны быть решены крупные задачи (табл.1).

Табл.1.

Задачи исследования и мероприятия по их реализации

№ п/п	Наименование	мероприятия по реализации задач	Ожидаемый результат
1	разработка концепции формирования ключевых компетенций у обучающихся в системе послевузовского образования как основы технического задания на проектирование онлайн-системы	разработать концепцию (категории, принципы, критерии, цели, формы, методы, средства) формирования ключевых компетенций у обучающихся в системе послевузовского образования (нескольких направлений подготовки)	Концепция формирования ключевых компетенций у обучающихся в системе послевузовского образования
2	разработка концептуальной модели онлайн-системы	разработать концептуальную модель онлайн-системы (описание предметной области, ресурсов и потоков данных, перечень требований и ограничений к технической реализации) на основе технического задания на проектирование онлайн-системы	концептуальная модель онлайн-системы
3	формализация модели программное обеспечение	формализовать модель, выбрать лингвистическое обеспечение, разработать программное обеспечение	формализованная модель, программное обеспечение
4	разработка контента онлайн-системы	разработать контент онлайн-системы на основе описания результатов обучения в послевузовском образовании (компетентностной модели магистра, доктора PhD), протестировать систему	контент онлайн-системы
5	разработка технологии использования онлайн-системы и контрольно-измерительных средств для мониторинга хода обучения	разработать технологию использования онлайн-системы и контрольно-измерительные средства для мониторинга хода обучения	технология использования онлайн-системы и контрольно-измерительные средства
6	разработка методики формирующего эксперимента и обработки экспериментальных данных, проведение эксперимента	разработать методику формирующего эксперимента и обработки экспериментальных данных, провести эксперимент	методика формирующего эксперимента и обработки экспериментальных данных, данные эксперимента
7	подведение промежуточных итогов формирующего эксперимента	подвести промежуточные итоги формирующего эксперимента	промежуточные итоги формирующего эксперимента

На основании изучения данных таблицы можно заключить, что научная новизна исследования заключается в следующем:

- 1) будет разработана концепция формирования ключевых компетенций у обучающихся в системе послевузовского образования;
- 2) будет разработана концептуальная модель онлайн-системы, включающая описание предметной области, ресурсов и потоков данных, перечень требований и ограничений к технической реализации, модель использования онлайн-системы в послевузовском образовании в условиях компетентностного подхода;
- 3) впервые будет разработан контент онлайн-систем в послевузовском образовании на основе описания результатов обучения (компетентностной модели магистра, доктора PhD);
- 4) впервые будет разработана технология использования онлайн-системы в послевузовском образовании в условиях компетентностного подхода.

Заключение

В результате выполнения задач должна быть создана работоспособная онлайн-система в послевузовском образовании для формирования ключевых компетенций у магистрантов и докторантов PhD нескольких направлений подготовки.

Практическая значимость исследования определяется использованием результатов исследования в образовательной и научной деятельности педагогов, научных работников, занимающихся проблемами послевузовского образования.

Научные результаты исследования будут способствовать развитию теории и практики подготовки в системе послевузовского образования в условиях компетентного подхода и будут применяться в практической деятельности педагогов, научных работников, занимающихся проблемами послевузовского образования.

Социальный эффект заключается в улучшении качества подготовки в системе послевузовского профессионального образования, что отразится на формировании компетентности выпускников учреждений образования.

Литература:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2011 <http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_ obrazovaniija/>
2. Спрос на e-Learning в Казахстане растет .URL: <http://profinance.kz/>
3. Концепция электронного обучения: казахстанский подход - Алматы, АО «НЦИ», 2011. – 95 с.
4. Национальный центр повышения квалификации. URL: <http://www.orleu-edu.kz>
5. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана., URL: <http://www.ortcom.kz>
6. Наби Ы.А. Теория проектирования системы обеспечения качества высшего образования на основе модели EFQM. - Алматы: ROND&A, 2013. - 125 с.
7. Nabi Y. Results of education at a marketing approach //Materials of 1st Eurasian Multidisciplinary Forum, EMF2013, 24-26 October 2013, Tbilisi, Georgia. - “European Scientific Journal” (ESJ)
8. Nabi Y. Interdisciplinary Approach to the Design of a Quality Assurance System of Higher Education on the Basis of the EFQM Model // Advances in educational technologies.- Proceedings of the 2014 International Conference on Education and Modern Educational Technologies (EMET 2014). - Santorini Island, Greece, July 18-20, 2014 . P.52-54
9. American Psychological Association (APA): design. The American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth Edition. Retrieved January 10, 2007. - URL:en.wikipedia.org>Design
10. Stages Of Design & Construction .- URL: <http://lindonhomes.com.au/stages-of-construction/>

МОТИВАЦИЯ – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Семенова В.Н., канд. мед. наук, доцент
 Галузо Н.А., канд. мед. наук, доцент
 Новосибирский государственный медицинский институт, Минздрав России, Россия
 Крашенинина Г.И., д-р. мед. наук, доцент
 Новосибирский государственный медицинский институт, Минздрав России, Россия
 Новосибирский научно-исследовательский институт гигиены, Роспотребнадзор, Россия
 Рябухин В.Г., канд. мед. наук, доцент
 Федянина Н.С., канд. мед. наук, доцент
 Новосибирский государственный медицинский институт, Минздрав России, Россия

Участник конференции,
 Национального первенства по научной аналитике

В данной статье на основании анализа и синтеза данных литературы, результатов собственных исследований и педагогического опыта рассматриваются необходимость и значимость проблемы формирования мотивации студентов в процессе обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: мотивация, познавательная, профессиональная, студент, учебный процесс.

In this article, on the basis of the analysis and synthesis of literature data, the results of our research and teaching experience are considered the necessity and importance of the problem of formation of students < motivation in the learning process at the University.

Keywords: motivation, cognitive, professional, student, learning process.

Современное общество предъявляет высокие требования к будущему специалисту. Сегодня особое внимание требуется уделять проблеме мотивации познавательной деятельности студента. Выдающийся психиатр, невропатолог и психолог В.Н. Мясисев говорил, что результаты, которых достигает человек в своей жизни, лишь на 20–30% зависят от его интеллекта, а на 70–80% – от мотивов, которые побуждают его определенным образом себя вести.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Достаточно сложным является период начала обучения в ВУЗе. По сравнению со средней школой изменяются как форма преподавания, так и форма контроля учащихся: резко снижается уровень внешнего контроля за деятельностью студента. Изменение структуры учебной деятельности обусловлено тем, что мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; кроме того, изменяется социальный статус человека, происходит вхождение и участие в формировании в каждом конкретном случае новой социальной общности. Большое количество факторов и условий определяет течение адаптационного периода. Среди них немаловажную значимость имеет мотивация - отношение к учебе, выбранному направлению жизненного пути в целом.

В одном из проведенных нами исследований было установлено, что лица с высоким уровнем тревожности (тест Спилберга-Ханина) имеют хронические заболевания, чаще болеют и именно в этой группе оказались те, кто выбрал медицину по «совету». Лицам со средним уровнем тревожности присуща противоположная характеристика здоровья и положительная мотивация. В другом исследовании по изучению адаптивного статуса первокурсников (метод К. Роджерса и Р. Даймонда) было выявлено, что он выше у лиц, имеющих среднее специальное образование, т.е. у уже четко определившихся с выбором профессии. Даже среди факторов, определяющих течение адаптационного периода (по величине адаптационного потенциала) студентов-иностранцев, мотивация, не занимая лидирующих позиций, вносит определенную лепту.

Установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Среди неуспевающих студентов выделяется группа с удовлетворительной, даже высокой степенью обучаемости при стойком равнодушии или отрицательном отношении к учебе. Удовлетворенность учением, положительная профессиональная мотивация усиливает у ряда студентов социальную активность, что, в свою очередь, несмотря на кажущийся и реальный дефицит времени, повышает успеваемость. Об этом свидетельствует анализ успеваемости студентов, активно занимающихся разнообразной общественной деятельностью.

В педагогической практике используется комплекс разных типов мотивации студентов:

- принудительный (угрозы плохих оценок) – оценивается как малоэффективный способ;
- воздействие с целью положительного стимулирования не на личность студента, а на внешние блага и обстоятельства;
- «идейное» мотивирование, основанное на убеждении, внушении, т.е. психологическом воздействии с целью увлечения выбранной профессией.

Конечно, имеет значение разумное использование соотношения разных типов мотивации в каждом конкретном случае. При этом немаловажна мотивация «личным примером», личный профессиональный опыт, наличие собственного мнения о значимости выбранной профессии и формирование его у обучающегося. Важны также систематический контроль знаний и доведение его результатов (и критериев оценки) до сведения студентов, учет индивидуальных и гендерных различий.

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется самой образовательной системой, особенностями образовательного учреждения и организации образовательного процесса в нем, субъектными особенностями студента и педагога, а также спецификой предмета.

Организация эффективного учебного процесса требует от преподавателя множественных усилий – необходимо постоянно расширять свои познания в предметной области, использовать в своей педагогической деятельности современные технологии, разрабатывать объективные критерии оценивания, вести активную методическую деятельность и т.д. Отсюда вытекает целесообразность формирования мотивации и для преподавательского состава.

Изучение факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов, имеет большое значение для повышения эффективности высшего образования. При анализе важно определение структуры мотивационной сферы, выявление доминирующих мотивов.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СТРАНАХ ЕВРОПЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Лоншакова Н.А., д-р социол. наук, проф.
Григорьев О.С., аспирант
Российская международная академия туризма, Россия

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике

В статье анализируются тенденции развития системы дополнительного профессионального образования в России и странах Европы на современном этапе.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональное развитие, удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей.

The article analyzes the development trend of the system of additional vocational training in Russia and Europe at the present stage.

Keywords: continuing professional education, professional development, meeting the educational and professional needs.

Ускоряющийся процесс устаревания знаний и необходимость гибкого и оперативного реагирования на запросы общества и рынка труда требует новой парадигмы непрерывного профессионального образования. «Дополнительное профессиональное образование (ДПО) не является самостоятельным звеном образовательной системы, оно не повышает уровень образования, но выполняет очень важную социально-образовательную функцию, которая с каждым годом востребуется все больше. ДПО направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»¹.

Анализ направлений формирования системы ДПО в России, проведенный Г.И. Мотовой и Н.А. Аносовой², показывает, что первоначально повышение квалификации специалистов концентрировалось преимущественно в отраслевых институтах. В 90-е годы система ДПО была реорганизована путем присоединения ее к вузам, а образовательные учреждения ДПО были ликвидированы. Все эти изменения привели к значительному сокращению или прекращению вообще этого вида образовательной деятельности. В связи с нарастанием кризисных явлений в экономике программы ДПО утратили отраслевую направленность³. Последующее возрождение экономики вызвали к жизни потребности в быстром обновлении знаний и мобильной профессиональной переориентации специалистов.

С 1997 года начинается этап развития ДПО. В этот период идет формирование требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ. Приказом Минобрнауки России от 18 июня 1997 года, № 1221 утверждены требования к содержанию программ ДПО, регламентирующие организацию повышения квалификации, профессиональной переподготовки и стажировки и их учебно-методическое сопровождение. Основным нормативно-правовым

1 Федеральный закон от 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2 Мотова Г.И., Аносова Н.А. ДПО: между законом и практикой. Электронный журнал об образовании. http://www.akvobr.ru/problemu_dpo_v_sвете_zakona.html

3 Приказ Минэкономики России и Минобрнауки России от 17.12.1997 г., № 176/2535. Распоряжение Правительства РФ от 28.06.2005 г., № 892-р. Распоряжение Правительства РФ от 09.03.2006 г., № 306-р.

4 постановление Правительства РФ от 31 марта 2003 года, №175

документом, определяющим механизмы функционирования учреждений системы ДПО в России на тот период, являлось Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов⁴, в котором установлены требования к продолжительности программ ДПО, зафиксировано, что повышение квалификации – это обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Особо следует отметить для этого периода то, что программы ДПО приобретают значимость в процессе организации переобучения безработных граждан и незанятого населения, в том числе на базе федерального финансирования в тесном взаимодействии с подразделениями ДПО российских вузов и ссузов по различным образовательным программам. К сожалению, необходимо отметить, что государство на этот период времени не смогло привлечь работодателей сколько-нибудь существенно к финансированию программ ДПО⁵.

С 2011 года в деятельности системы ДПО начался новый этап, обусловленный изменениями в действующем законодательстве, которые сводятся к следующему: аккредитации подлежат только те программы ДПО, для которых утверждены федеральные государственные требования (ФГТ)^{6,7,8,9}; разработан и вынесен на обсуждение проект «О ФГТ к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников»; наметилась тенденция к тому, что подавляющая часть программ ДПО не будет сопровождаться ФГТ и, следовательно, не будет завершаться выдачей документов государственного образца о повышении квалификации.

Анализ направлений развития ДПО за рубежом¹⁰ в этот период показывает, что в развитых странах мира в последнее десятилетие также проведена реорганизация системы профессиональной подготовки кадров. Реорганизация направлена главным образом на решение двух основных задач: обеспечения экономики кадрами, способными воспринимать и развивать новейшие технологии; обеспечения возможности для максимального числа трудоспособных граждан включиться в новую трудовую жизнь и избежать безработицы¹¹.

Базовым международным правовым документом, регулирующим систему ДПО, сферу повышения квалификации и профессиональной переподготовки трудовых резервов, является Конвенция о развитии человеческих ресурсов Международной организации труда (МОТ)¹².

В настоящее время системы ДПО в странах ЕС развиваются в соответствии с положениями Копенгагенской декларации¹³, которые нацелены на развитие сотрудничества в области ДПО. Начало всеобщей интеграции образования в ЕС было положено еще в мае 2000 года, когда главы стран Евросоюза сформулировали Лиссабонскую стратегию, в основу которой легли амбициозные цели Европы – к 2010 году создать наиболее конкурентоспособную и динамично развивающуюся экономику в мире, основанную на знаниях (knowledge-based economy). В рамках этой стратегии было также определено важное место таким компонентам, как дополнительное образование и повышение квалификации (Vocational Education and Training, VET).

Сообразно амбициозной цели Европы на Европейских саммитах (European Council Presidency Conclusions) в Лиссабоне (23-24, март, 2000) и Санта-Мария да Фейра (19-20, июнь, 2000) были приняты ряд документов. В документах подчеркивается, что образовательные системы стран ЕС должны приспособиться к реалиям XXI века, а развитие системы непрерывного профессионального образования должно стать одним из главных направлений политических (государственных) программ развития гражданского общества, социального единства и трудовой занятости населения¹⁴.

В международных документах последних лет, принятых при содействии ЮНЕСКО, в частности, «Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing» («Кронбергская декларация о будущем приобретения и распространения знаний», 2007)¹⁵, «Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни» (2008)¹⁶, в которых рассмотрены перспективы развития образования на ближайшие двадцать пять лет. В этих документах подчеркивается неизбежность изменений в традиционных образовательных процессах, необходимость поиска новых подходов к проектированию образовательного процесса для развития когнитивных способностей личности (особенно взрослых обучающихся), а также необходимость разработки новых подходов к оценке качества результатов образования.

5 Постановление Правительства РФ от 14 декабря 2009 г., № 1011 «О предоставлении в 2010 и 2011 годах субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию дополнительных мероприятий, направленных на снижение напряженности на рынке труда субъектов Российской Федерации» (с изм. и доп.).

6 Федеральный закон от 08.11.2010 г., № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования».

7 Постановление Правительства РФ от 21.03.2011 г., № 184 «Об утверждении Положения о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций».

8 Приказ Минобрнауки России от 19.04.2011 г., № 1500 «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации специалистов по таможенным операциям».

9 Приказ Минобрнауки России от 6 сентября 2010 г., № 909 «О требованиях к минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации руководителей частных охраняемых организаций».

10 Arnold R. Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. – Frankfurt a/Main, 2003, 354 s.

11 Schelten A. Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005, 164 s.

12 Конвенция Международной организации труда N 159 о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (Женева, 20 июня 1983 г.). <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540657/>.

13 Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29-30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация). <http://www.pandia.ru/text/77/304/32253.php>

14 Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 2000, 143 с.

15 Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний <http://www.ifap.ru/ofdocs/rest/kronberg.pdf>.

16 «Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни». [+http://www.ifap.ru/ofdocs/ifla/ifla12.pdf](http://www.ifap.ru/ofdocs/ifla/ifla12.pdf).

Благодаря целенаправленной деятельности система ДПО развитых стран существенно изменились за последние десятилетия, четко выделены различия между направлениями высшего образования, имеющего лишь некоторую ориентацию на рынок труда, и системой ДПО, целиком ориентированной на рынок труда. В процессе развития общества развитых стран происходят изменения социальных, экономических и политических приоритетов развития общества, и это находит свое отражение в программах ДПО.

Программы ДПО имеют свои отличительные особенности. От вузовских программ они отличаются своими учебными планами, которые непосредственно обеспечивают подготовку слушателей по специфическим видам профессиональной деятельности и выводят специалиста на рынок труда. ДПО развитых стран представлено множеством вариативных программ как внутри стран, так и на международном уровне. Например, программы ДПО могут быть организованы как подготовительные профессионально образовательные курсы, с тем, чтобы подготовить молодых людей к восприятию специальных программ ДПО более высокого уровня^{17,18}.

В целях повышения привлекательности программ ДПО в странах Евросоюза предпринимаются шаги в области реформирования системы обучения и финансирования таким образом, чтобы не только увеличить количество вовлеченных, но и уровень качества и гибкости таких программ. С этой целью в 2008 году был опубликован доклад Еврокомиссии о достигнутых результатах, который подтверждает, что реформы в системе образования и повышения квалификации идут, но более существенные усилия необходимы в части развития национальных стратегий непрерывного обучения и ДПО как важной ее составляющей. В докладе обозначены четыре основные взаимосвязанные цели в области образовательной политики стран ЕС, которые являются неотъемлемой частью системы непрерывного обучения¹⁹: 1) разработка национальных систем (номенклатур) квалификаций; 2) применение системы оценки и аккредитация программ независимыми профессиональными объединениями; 3) разработка и утверждение элементов системы управления непрерывным обучением; 4) усиление межнациональной мобильности.

В целом эти меры призваны способствовать развитию и продвижению гибких направлений обучения, индивидуальных возможностей с целью передачи результатов обучения от одного уровня к другому и от одной страны к другой.

В последнее время в России были приняты ряд документов, определяющих направления развития образования в целом и дополнительного образования в частности. Прежде всего, это Федеральный закон от 29 декабря 2012г N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Концепция развития системы непрерывного образования в РФ до 2012 года²⁰, Концепция социально-экономического развития РФ, определяющая пути развития экономики в долгосрочной перспективе (2008-2020)²¹, Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы²², государственная программа «Развитие образования до 2020 года»²³, где указано, что важная роль в совершенствовании и обновлении знаний специалистов принадлежит системе ДПО как ключевому элементу всей системы непрерывного профессионального образования.

Документы предусматривают, что при ее реализации особый акцент будет сделан на законодательное обеспечение институциональных и инфраструктурных изменений в области непрерывного образования. В качестве ключевого показателя реализации поставленных задач названо создание до 2020 года условий для участия в программах повышения квалификации и/или переподготовки не менее 25-30 процентов занятого населения (в настоящее время этот показатель не превышает 10%), что достаточно близко к показателям развитых стран (40%).

В соответствии с вышеназванными положениями законодательства об образовании очевидна необходимость введения ведомственных (отраслевых) дополнительных требований к организациям, осуществляющим обучение, и образовательным программам ДПО.

В настоящее время в соответствии с федеральным законом от 29 декабря 2012 года, № 273 «Об образовании в РФ» дополнительное образование трактуется как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования²⁴.

В Федеральном законе № 273 впервые указано, что система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ и предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Для эффективной реализации значительного интеллектуального и организационного потенциала, сосредоточенного в образовательных организациях, необходимо создавать соответствующие организационные структуры, определяющие стратегию развития дополнительного профессионального образования в регионе. К числу таких задач следует отнести: систематическое изучение рынка образовательных услуг; формирование предложений услуг по дополнительному профессиональному образованию и подготовке научных кадров; координация деятельности соответствующих образовательных структур с целью повышения их эффективности.

17 Гриценко Н.Н. Подготовка кадров с учетом потребностей рынка труда. Опыт стран Европейского Союза // *Alma mater: «Вестник высшей школы»*, 2012., № 2, с. 65-69.

18 Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие. М.: Наука, 2004, 304 с.

19 Европейское пространство высшего образования: Совместная декларация европейских министров образования (Болонья, 19 июня 1999 г.). URL: http://www.lexed.ru/mpravo/razdel7/part2/?part2_03.html (дата обращения 15.04.2013).

20 Концепция развития системы непрерывного образования в РФ до 2012 года. http://imc-belovo.ucoz.ru/zitata/FGOS/koncepcija_2012.doc

21 Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz3747CAdfv>

22 Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы». Система ГАРАНТ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/#ixzz37481ebwf>

23 Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы.

Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70379634/#ixzz3749vSfyq>

24 Федеральный закон N 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в России». http://www.pravinfo.ru/dn_2013_02.shtml

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГСЧС УКРАИНЫ НА КАЧЕСТВО ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Мукомел С.А., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
чл.-кор. Украинской академии Акмеологии
Черкасский институт пожарной безопасности им. Героев Чернобыля, Украина

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье раскрывается влияние культуры межличностных отношений курсантов – высших учебных заведений ГСЧС Украины на качество знаний в условиях социальных трансформаций. Определены перспективы дальнейших исследований, обуславливающие поиск более эффективных форм взаимодействия преподавателя и курсантов в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: культура межличностных отношений, психологическая культура, специалист службы гражданской защиты, система обучения курсантов в Черкасском институте пожарной безопасности имени Героев Чернобыля.

The article reveals the influence of the culture of interpersonal relations of cadets - Higher Education Institutions State Emergency Service of Ukraine (GSCHS Ukraine) on quality of knowledge in the conditions social transformations. The prospects of further research that determine the investigation for more effective forms of interaction between teacher and students during the educational process of higher education are determined.

Keywords: culture of interpersonal relationships, psychological culture, civil protection experts, system of training of cadets in Cherkassy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes.

Развитие национальной системы образования в Украине предполагает выработку новых подходов к профессиональному обучению будущих кадров. При подготовке специалистов в системе высших учебных заведений ГСЧС Украины необходимо существенно улучшить содержание и методику их обучения. Квалифицированный специалист должен иметь высокую профессиональную культуру, которая обеспечит его полноценную служебную деятельность в условиях современного индустриального общества. Роль педагога при подготовке курсантов состоит в том, чтобы помочь им стать успешными профессионалами. Квалифицированный специалист должен иметь высокий уровень психологической культуры - это обеспечит его полноценную служебную деятельность не только в экстремальных условиях, но и в условиях повседневной служебной деятельности.

В современных условиях реформирования Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям проблему формирования высокой внутренней культуры будущих офицеров необходимо решать на основе научно обоснованных подходов, первым делом с учетом требований междисциплинарных исследований системы учебно-воспитательного процесса. Особое значение при решении этой проблемы имеют те исследования, которые направлены на изучение культуры межличностного отношения курсантов (МЛОК), так как именно это взаимодействие является наиболее важным и, вместе с тем, проблемным с точки зрения укрепления дисциплины, а также повышения эффективности выполнения служебных задач. Именно поэтому созрела потребность основательно изучить психологические основы культуры межличностных отношений курсантов и воспитывать в них в связи с этим психологические черты, которые способствовали бы становлению отношений и взаимодействий в рамках правил и норм, принятых и одобренных обществом.

Отметим, что обучение в высшей школе ГСЧС Украины предусматривает создание своеобразной среды, обеспечивающей вариативность содержания, способов, сроков ее усвоения, стимулирования и поддержки любой образовательной активности и инициативности курсантов, субъектно-личностное взаимодействие участников процесса. Таким образом, образование направлено на познание и изменение человеком самого себя, то есть на повышение своей психологической культуры.

Одним из средств активизации учебно-познавательной деятельности курсантов ЧИПБ имени Героев Чернобыля есть кропотливая работа как преподавателей, так и самих курсантов над повышением уровня психологической культуры.

Обучаясь в ЧИПБ имени Героев Чернобыля, курсант должен овладеть определенной совокупностью знаний и навыков, которые в будущем от него потребует деятельность специалиста службы гражданской защиты. Так, С.А. Кубицкий [2, с. 6-7] считает, что «деятельность офицера отличается от любой деятельности специфичностью своих задач, условиями, средствами, трудностями регламентированной деятельности, психологическим содержанием.

К специфическим условиям службы относятся:

- своеобразие целей и результатов (повышение боевой готовности подразделения, обучение и воспитание подчиненных);
- особый характер объекта деятельности (люди и специальная техника);
- регламентированность (определяется задачами, должностными уставами, наставлениями, инструкциями, приказами, распоряжениями);
- особые средства деятельности (специальная техника, языковые средства);
- интенсивность функционирования техники и высокая интеллектуальная напряженность в ходе осуществления функций служебной деятельности.

Мы разделяем точку зрения А.И. Комишана [1, с. 6-7] о том, что деятельность курсанта - это социально определенная форма его функционирования, выполнения различных задач во время учебы в вузе. Деятельность курсанта характеризуется четырьмя составляющими: целью, средствами, процессом и результатами деятельности. Эти компоненты присущи всем видам деятельности курсанта и их составляющим. Особенностями деятельности курсанта ЧИПБ имени Героев Чернобыля является направленность на подготовку к выполнению служебных задач.

Таким образом, деятельность курсанта ЧИПБ имени Героев Чернобыля существенно отличается от деятельности студента гражданского вуза. Помимо обучения, курсанты ЧИПБ имени Героев Чернобыля выполняют служебные обязанности согласно должностных инструкций и приказов ГСЧС Украины. То есть, курсант должен совместить учебу и службу, овладеть необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками, развивать и совершенствовать личностные профессиональные качества, присущие специалистам службы гражданской защиты с высшим образованием, высокое интеллектуальное и физическое развитие.

Заметим, что система высшего образования возлагает на курсантов основные функции: учебную, служебную, функцию развития личностных качеств. Кратко проанализируем указанные функции и определим место и роль в них психологической культуры. Учебная функция требует от курсантов своевременного и качественного усвоения содержания теоретических и

практических знаний и умений по выбранной специальности согласно учебному плану и программ учебных дисциплин, развивать способности творческого мышления. Обучающая функция курсантов ЧИПБ имени Героев Чернобыля осуществляется на основании действующего законодательства Украины по вопросам образования, государственных стандартов высшего образования, и других нормативных документов Министерства образования и науки, а также ГСЧС Украины. Служебная функция предполагает соблюдение курсантами законов Украины, уставов и других руководящих документов и приказов командиров и начальников. Функция развития личностных качеств курсанта предусматривает развитие его личных, социальных и служебно-профессиональных качеств в период обучения. Формирование психологической культуры обязательно присутствует при реализации всех функций, которые выполняют курсанты ЧИПБ имени Героев Чернобыля. Тем не менее, из-за последней функции психологическая культура формируется едва ли не в наибольшей степени, поэтому, целесообразно глубже исследовать сущность и содержание функции развития личных качеств курсанта. Таким образом, деятельность курсанта по развитию личностных свойств предусматривает приобретение индивидуальных качеств компетентного специалиста. В процессе обучения в ЧИПБ имени Героев Чернобыля этот вид деятельности курсанта должен быть направлен на приобретение личных качеств, которые в его дальнейшей профессиональной деятельности, составляли бы фундамент его профессиональной компетентности.

Исследуя модель будущего выпускника ЧИПБ имени Героев Чернобыля через призму психологической культуры [3, с. 208], мы проанализировали основные функции, для выполнения которых он должен быть готовым. Итак, специалист, закончивший обучение в институте обязан:

- отвечать требованиям «социального портрета»;
- обладать высоким культурным уровнем;
- быть готовым к выполнению типичных и нетипичных задач деятельности будущего специалиста службы гражданской защиты.

Принимая во внимание перечисленные функции, следует отметить, что все они непосредственно касаются формирования высокой психологической культуры будущего специалиста. Считаем целесообразным глубже рассмотреть сущность культурного уровня будущих специалистов службы гражданской защиты. Итак, в соответствии с моделью будущего выпускника ЧИПБ имени Героев Чернобыля, культурный уровень предусматривает:

- обладание общекультурными и гуманитарными знаниями (мировой и отечественной истории, литературы, искусства, психологии);
- общую эрудицию;
- направленность к самосовершенствованию;
- умение критически оценивать и прогнозировать политические, экономические, культурные события;
- знание основ внешней и внутренней политики государства, знание ее истории и специфики развития;
- знание и выполнение норм законодательства;
- знание государственного языка;
- высокую культуру и такт при исполнении служебных обязанностей.

Гуманизация современного высшего образования предполагает развитие общечеловеческих, общекультурных, нравственных, этических и эстетических качеств будущего специалиста службы гражданской защиты, формирует духовно богатую личность. Итак, в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла существенно повышается уровень общей и психологической культуры будущих специалистов.

Важными в аспекте исследования психологической культуры оказались результаты опроса, проведенного путем анкетирования открытого типа в ЧИПБ имени Героев Чернобыля с целью изучения мнения будущих специалистов по определяющим и самых главных качеств профессионала. (В анкетировании были задействованы курсанты второго, третьего и четвертого курсов (354 курсанта)). Интерпретация анкет позволила выявить видение курсантов по ключевым качествам специалиста службы гражданской защиты, которые, по их мнению, способствуют повышению психологической культуры. К ним курсанты отнесли: умение быстро принимать адекватные решения; образованность, широкий кругозор; коммуникабельность; ответственность; высокий уровень общей культуры; настойчивость; уверенность; профессиональную компетентность (глубокие теоретические знания и практические умения и навыки); нравственность.

Кроме этого, курсанты выделили следующие качества, которые хотя и в меньшей степени, но также могут влиять на формирование психологической культуры: умственные способности (3,04%); честность (2,17%); внимательность и пунктуальность (2,09%); решительность (1,87%); доброжелательность (1,53%); умение сотрудничать (1,76%); уравновешенность, самоуважение, сдержанность, духовность, организаторские способности (1,51%).

Таким образом, основными результатами нашего исследования стало обоснование внешних показателей культуры межличностных отношений курсантов и определения уровней культуры в курсантских подразделениях. Показателями культуры, наблюдаемые снаружи, межличностных отношений курсантов являются:

- терпимость к недостаткам другого;
- проявление вежливости в отношениях;
- умение слушать;
- чуткость и внимательность во взаимоотношениях;
- отсутствие конфликтных способов разрешения противоречий.

Степень сформированности культуры межличностных отношений курсантов является динамической характеристикой, которая изменяется от курса к курсу, имея в целом положительную тенденцию к увеличению числа курсантов с высоким и средним уровнем развития данного психологического феномена.

Подводя итоги всего вышесказанного можно утверждать, что культура межличностного взаимодействия курсантов - многоаспектный феномен, основанный на интериоризированных нормах морали, этики, ценностях и идеалах и обеспечивающий организацию согласованной деятельности и взаимоотношений в курсантском коллективе, оптимальное социально-личностное развитие будущих офицеров как субъектов межличностного взаимодействия.

Ведущим компонентом относительно другого как культурно-психологического феномена выступает ценностно-ориентационный компонент личности, в основе которого лежат социальные фиксированные установки, когнитивно-поведенческие образования и развитые личностные черты курсанта.

- Основными личностными особенностями курсантов, которые влияют на формирование культуры межличностных отношений, выступают чувство ответственности, обязательность, добросовестность, точность и аккуратность в делах, самоконтроль эмоций и поведения в целом, осознание социальных требований и их выполнение, стремление к утверждению общечеловеческих ценностей иногда в ущерб личным, эгоистическим целям. По типу межличностных отношений эти курсанты проявляют гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, жертвенность и стремление

к деятельности, полезной для окружающих, энтузиазм и восприимчивость к эмоциональному настроению взвода. Уровень культуры межличностного взаимодействия каждого курсанта в первую очередь зависит от его индивидуально-психологических особенностей - основными из которых является способность к адекватному и не критическому восприятию партнеров по обучению, адаптивность во взаимодействии, выраженная потребность в общении и направленность на паритетную образовательную совместную деятельность.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке подходов к созданию благоприятного психологического климата в курсантском коллективе, соблюдении курсантами норм поведения и соответствующих этических правил.

Литература:

1. Комишан А.И. Определение образовательного рейтинга курсантов высших военных учебных заведений в условиях модульной системы обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – Луганск, 2005. – 20 с.
2. Кубицкий С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2002. – 20 с.
3. Мохнар Л.І. Виховання культури міжособистісної взаємодії курсантів у ВНЗ МНС України / Л.І. Мохнар // Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр. – К.: КиМУ, 2013. – Вип.4. – С. 206-218.



EDUCATIONAL RELATIONSHIPS IN THE SCHOOL CLASS AS EXPERIENCES, EVENTS, SET-UP, AND DESIGN ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ КАК ПЕРЕЖИВАНИЯ, СОБЫТИЯ, МИЗАНСЦЕНА И ДИЗАЙН

Z. Kasandrova, Master of Pedagogics, Chief Assistant-Professor
University of Plovdiv „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Conference participant,
National championship in scientific analytics

The problem with the raising of the personality in the social group consists of the trend to raise the intensity of communication among people and complication of the structure of group connections. Despite this crowdedness and the fast speed in communication, the person feels a deficiency of contacts where they can find recognition, approval, authority, and safety, to express their individuality, and to achieve personal success. The compensation for this deficit is overcome in the traditional, classical way – inclusion in a social situation, subjection to an institution, play-out of a network of social roles.

Each social situation that the subject encounters, **“is not only defined by our contemporaries, but also predicated by our ancestors”** (Burger, P, 1990). That means that the personality can affect the social situation insignificantly, almost unnoticeably. We are born in a social situation and immediately become a part of it via the roles in the social groups and the relationships stemming from them. The polyvalence of the social situation gives opportunity to each person to develop originally and uniquely, but deep inside to remain the carrier of the specific social relationships. Contacts within groups (and among groups) only make this social ritual painless, natural, informal, only giving the impression that it's improvised and spontaneous. The problem with the raising of the personality in the social group consists of the trend to raise the intensity of communication among people and complication of the structure of group connections. Despite this crowdedness and the fast speed in communication, the person feels a deficiency of contacts where they can find recognition, approval, authority, and safety, to express their individuality, and to achieve personal success. **The compensation for this deficit is overcome in the traditional, classical way – inclusion in a social situation, subjection to an institution, play-out of a network of social roles.**

„Институция обычно определяется как характерный комплекс социальных действий“, „ как регулирующая инстанция, направляющая человеческие действия“ (Бьргър, П.1993). Институция, на самом деле, создается при помощи правил, процедур и иерархии, которые передвигают субъект по трассе внутренних колей. Здесь смена направления, шагов, агентов ограничена и иногда кажется почти невозможной. **Институция не только держится на этих правилах. Она их обязывает, демонстрирует публично, и делает это авторитетно /или авторитарно/, контролировано /санкционировано/ и без компромисса. „Институциональный императив“ делает субъекта свободным в его подчинении, хотя правила оказываются не одинаковыми для всех, и не так важно их соблюдать любой ценой.**

В социальной ситуации и институции и с их помощью мы играем социальную роль, которую выполняем во времени /точно определенное/ и в пространстве /точно определенном/. Эта определенность делает нас частью общества. Роль „создает, оформляет, моделирует как само действие, так и действующего. Очень трудно в этом мире показывать себя не таким каким ты есть на самом деле. **Как правило человек становится таким каким он играет.**“ (Бьргър, П. 1993). На мизансцене мы можем творить, но всегда ограничены правилами, если хотим получить одобрение. В обратном случае мы рискуем быть отброшенными, санкционированными, обозначенными как асоциальными или аутсайдерами.

Игра социальной роли идет осознанно и неосознанно, планировано или случайно, при помощи тренировок /учения/ и интуитивно, подражательно и неповторимо. Однако, в любом моменте это совершается в конкретной социальной ситуации и в пределах какой -то институции. **Так круг замыкается, и человек становится не только частью общества, а и общество становится частью человека, может быть его самой существенной частью.**

Институция школа характеризуется типичным комплексом событий и социальных ролей, которые взаимно связаны и детерминированы. Их носители подчиняются или нарушают правила, процедуры и иерархию, что усложняет еще больше связи между субъектами и делает возможным как стимулирование, так и санкционирование со стороны школы. В этих сложных связях учащийся воспитывается и обучается, социализируется и развивается, что оформляет облик школы – превращается в способ жизни и особенной профессиональной реализации, в заботу государства и ответственность общества.

Связь ученика со школой не является прямой. Она осуществляется при помощи деятельностей и ролей, а деятельности и роли осуществляются в группах и социальных контактах. Школьный класс фокусирует это единение. В нем наблюдаются /и могут быть измерены/ различные отношения, переживания, системы ценностных ориентаций, внутреннюю структуру и микроклимат. **Класс является проекцией социальной ситуации,** компонентом институции, социальной группой сверстников, в которой осваивается и реализуется роль ученика. Класс является для личности подростка микросредой /

жизненной средой/, в которой у него есть возможность развиваться полноценно через общение, и быть участником разнообразных деятельности/ учения, игры, общения/. **Класс может быть определен как фактор, условие, арена, групповой субъект, педагогическая общность, проекция социальной ситуации.** Здесь у ребенка исключительная привилегия и возможность играть успешно и защищена роль ученика. Конечно, эта роль не изолированная и стерильная. Она успешно совмещается с другими ролями: одноклассника, лидера, друга, спортсмена, отличника, мальчика, любимца и других. **В каждом моменте воспитательного процесса ребенок „играет“ определенный нюанс роли и на самом деле приучается быть таким каким он играет.**

Для школьников класс является базой обогащения социального опыта и среда для упражнения в социальном поведении. Возможности многих отчетов и получения разных оценок равнопоставленными партнерами оформляет личность как реактивной, дееспособной и самостоятельной. **Класс фильтрует/переобразует/ влияние социальных негативов. Совершает трансформацию массового социального воздействия и как бы защищает личность от стихии социализации, преобразуя ее в осознанную, комментированную систему инвариантов.** Класс может стимулировать, активизировать и признавать достижения в дейностях, сотворить единомышленников и защитников и может быть противников, а иногда и врагов. Из-за своего формального характера класс регулирует взаимоотношения и в большой степени способствует преодолению конфликтов в отдельных подгруппах и между отдельными субъектами. У каждого класса свои внутренние меняющиеся характеристики. Педагогическая социология определяет их как: регулирующие /нормы, правила, традиции/; системообразующие/цели, намерения, перспективы, задачи/; коммуникативные, ролевые. **Педагогика изучает эти характеристики как исключительно существенные для осуществления воспитательного процесса, как возможность планировать точнее, достиг близкого до социального заказа результат.**

The problem with the raising of the personality in the social group consists of the trend to raise the intensity of communication among people and complication of the structure of group connections. Despite this crowdedness and the fast speed in communication, the person feels a deficiency of contacts where they can find recognition, approval, authority, and safety, to express their individuality, and to achieve personal success. The compensation for this deficit is overcome in the traditional, classical way – inclusion in a social situation, subjection to an institution, play-out of a network of social roles.

The norms, rules, traditions lead to that emotional “infection” that makes the student more responsible, more disciplined, more successful in the performance of that social role. The goals, intents, dreams, perspectives enrich the inner world of the child. **Through them, he or she feels deeper, experiences more vividly, believes more, evaluates positively. By means of communication, a complicated network is built of interdependent connections and responsibilities. Moral qualities and deeds of a higher class are shown – goodness, concern, compassion, as well as self-confidence, personal dignity, honesty, and fairness. The richer this moral palette, the more successful is the educational effect. It’s impossible to achieve this effect without a student class that’s guided by the teacher. /Kasandrova, 2001/**

Успешное включение в ролевые отношения обеспечивает так значимый для школьника отклик со стороны сверстников. Во воспитательном процессе отклик есть поиск оценки /Ландсбьрг,2002 г./, которая может быть тремя видами:

Положительная – когда у субъектов достижения являются ожидаемыми и они удовлетворены их совместной деятельностью;

Конструктивная – когда воспитательные отношения между субъектами могут меняться, обсуждаться и балансировать, или поддерживаться дополнительными эффективными техниками во имени доверия, сотрудничества, уверенности и перспективности ролевых связей;

Негативная – когда в отношениях между субъектами существует недоверие, ненависть, безразличие и мосты сотрудничества серьезно расшатаны. Педагогический оптимизм, однако, не позволяет институции отказаться искать возможности, что позволяет участникам найти решение.

Все отношения в классе, несмотря откуда они вытекают – от ситуации, от институции или от роли, имеют значение для формирования отдельной личности, для существования межличностных связей и групповых формирований. У них педагогическое измерение и они могут быть определены как **воспитательные**. Наши исследования показывают, что **по способу протекания межличностные отношения регистрируют:**

1. Степень напряжения при утверждении и осваивании внутренних правил;
2. Стабильность установленных связей;
3. Статус каждого ученика;
4. Удовлетворенность ролью, деятельностью, контактами, оценками и т.д.

Воспитательные отношения в классе определяются основными деятельностями учителя и школьника, преподавание и учение, как и всеми вытекающими от процессов воспитания и обучения последствиями. С формальной точки зрения, они смысл и функция школьного класса. Их педагогический характер делает их значимыми при формировании и развитии личности – **они определены педагогической ситуацией, протекают в педагогической институции, выдвигают педагогические цели и послания, осуществляются в педагогических процессах и деятельностях, с помощью социальных ролей с педагогическим профилем.**

Эта педагогическая система ожидает, проектирует и инспирирует не только общение, а и обособление, утверждение, созидание и навязывание собственной идентичности. Мы наблюдали у разочарованных школьников /как у младших так и у старших/, которые ищут благоприятную среду, что они неожиданно встречают сопротивление, непонимание, неодобрение, скуку. Они чувствуют на себя и наблюдают у одноклассников признанные, действительные или воображаемые достоинства, незаслуженные одобрения и обиды, безразличие или стигматизация. Обучаются при помощи других выражать и отстаивать свое мнение, быть таким, каким ожидает общество, или противостоять правилам чтобы быть замечеными, выбранными сколько бы это им не стоило.

Особенно большая роль школьного класса для формирования гражданского самосознания, потому что группа осознает общественные отношения, прослеживается иерархия в системе, выделяется персональная ответственность, легче принимаются предьявленные ограничения. Принятие ангажементов, „подчинение“ внешним правилам, поддержание неформальных и формальных контактов независимо от личных предпочтений, осознание школьной общности и институции **практически является трассой самосознания. Ребенок учится быть школьником в школьном классе.**

Класс характеризуется своим собственным движением и двойственной природой. С одной стороны он результат педагогических усилий взрослых и развивается под прямым или косвенным, непосредственным или опосредственным влиянием богатой гаммы социальных агентов. С другой стороны он спонтанно развивающееся формирование, потому что между школьниками возникает сложная система взаимоотношений, неповторимых и в непрерывном движении, в которые входят: **формальная система**, которая определяется нормативными документами, деловым общением и обязательными деятельностями; **неформальная /внутренняя/ система**, которая оформляется в процессе свободного общения, характеризующая

личностные особенности, возникающая при выборе отношений. У каждого ученика свой определенный рейтинг как во формальной, так и в неформальной структуре. Рейтинг зависит от: комплекса индивидуальных качеств

/моральных, интеллектуальных, деловых/; от импульсивно-волевых качеств

/сдержанность, эмоциональность, воля и др./; от качеств, характеризующих мотивы поведения /честность, альтруизм, достоинство/ и от отношения к жизни и людям

/оптимизм, юмор/ и т.д. **Рейтинг школьника, соответственно во формальной и неформальной структуре, может совпадать, не совпадать или быть в противоречии. Это ставит учащихся в разных воспитательных параметрах, которые определяют его отношение ко классу и всей педагогической системе/ Касандрова, 2001г./**

Картина воспитательных взаимоотношений усложняется и самоутверждением, идентификацией и стремлением отдельной личности к определенной группе или субъекту. По времени это движение различно, иногда оно превращается в настоящую головоломку, и обычно связано с противоречиями, конфликтами, со стрессом. На этой своеобразной **мизансцене** класс определяет своим членам различные роли. Некоторые из них достаточно престижны и предполагают систему последовательных умений, действий, поступков, чтобы получить эти роли. Каждая такая роль носитель определенных функций, прав и обязанностей. Иногда на одну такую роль выдвинуты несколько учащихся, но выбирается только один, что часто приводит к разочарованию и конфликту. Часто бывает, когда у учащегося отнимается роль из-за отсутствия качеств или есть новая кандидатура. **Но именно воспитательные отношения в школьном классе готовят подростков к этой рокаде.** В этом „упражнении“, в переходе от одного социального статуса в другой, увеличивается опыт и стремление к новой, более успешной реализации. „ Следовательно, при помощи роли, которая выполняется в системе отношений, лучше всего находят выражение связь между субъектно-психическими особенностями личности и системой общественных взаимоотношений. Каждый понимает, принимает и выполняет свои роли в зависимости от своих особенностей“/Андреев, 1998/.

Школьный класс непрерывно развивается, у него динамичная структура и воспитательное влияние на каждого учащегося. Воспитатель руководит, организует и диагностирует микроструктуру класса. В определенной мере оформляет его дизайн, как обставить классную комнату, места учащихся, решает споры, наблюдает и подает сигналы семье об отклонениях в поведении, дает решение части возникших противоречий с институцией–школа. Навязывает правила /униформа, обязательные школьные принадлежности, мнение и др./, а таким образом сохраняет неповторимый профиль, и активно участвует в создании воспитательных моделей. **Это высший пилотаж педагога- заметить любое изменение, ощутить в развитии новые взаимоотношения, игнорировать недоразумения.**

Связь учитель-учащийся реализуется при помощи школьного класса. Связь учащихся-сверстники рождает и развивает школьный класс. Класс является оазисом детской мечты и эмоций. Поэтому чем больше мы знаем класс, тем увереннее будем оказывать воспитательное воздействие, как на отдельных учащихся, так и на класс.

References:

1. Андреев, М. Образование и общество, С. 1998 г.
2. Бьргър П. Покана за социология, С. 1999 г.
3. Касандрова, Зл., Педагогика, под съставителството на Пламен Радев. - Пловдив 2001г
4. Касандрова, Зл., Педагогика, под съставителството на Пламен Радев. - Пловдив 2007г
5. Касандрова, Зл. Когнитивно развитие и учебна дейност, съавт. кол. ПУ "П. Хилендарски". - Пловдив, 2009
6. Касандрова, Зл. Учебно помагало за специалността Социална педагогика, /сборник/ ПУ "П. Хилендарски", 2010.
7. Касандрова, Зл., Учебно помагало за педагогическите специалности, /сборник/ ПУ "П. Хилендарски", 2011
8. Радев, Пл., Една теория и няколко техники на възпитанието, Пл. 1994 г.
9. George H. Mead, Mind Self and Society, Chicago, Chicago University Press, 1934
10. Rick Rogers, Teaching information Skills, British Library Research, London, 1994.

УДК 373.5.016.041:54-057.874

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Шиян Н.И., д-р пед. наук, проф.

Полтавский национальный педагогический университет им.В.Г. Короленко, Украина

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике

В статье рассматриваются формы и методы формирования познавательной самостоятельности старшеклассников, в частности структура учебного занятия (мини-модуль), методика организации индивидуальной, групповой и фронтальной работы, роль учителя в учебном процессе.

Ключевые слова: старшая школа, учащиеся, познавательная самостоятельность, деятельность, мини-модуль, формы и методы обучения.

The article considers the forms and methods of formation of informative independence seniors, in particular the structure of the training session (mini-module), the method of organization of individual, group and frontal work, the role of the teacher in the learning process.

Keywords: high school, students, cognitive independence, activities, mini-module, forms and methods of teaching.

Формирование личности, способной к самостоятельному познанию, самоопределению и творческому саморазвитию, является одной из важнейших целей современного образования. В качестве основной задачи общеобразовательной школы рассматривается не обеспечение школьников определенной суммой знаний, а формирование их познавательной самостоятельности. Познавательная самостоятельность – качество личности, проявляющееся у учащихся в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путем обобщения раскрывать сущность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, исследовать и творчески применять для решения любых проблем.

В процессе овладения образовательной деятельностью, а именно она выступает средством формирования познавательной самостоятельности, традиционные методы обучения недостаточно эффективны. Процесс обучения в старшей школе

должен быть ориентирован на профессиональные интересы школьников и стимулировать активность самого субъекта, обуславливая перенос акцента в учебном процессе с преподавания на учение.

Познавательная самостоятельность школьников формируется при выполнении учащимися самостоятельной работы как вида деятельности с различными источниками знаний. Самостоятельная работа старшеклассников отличается от других видов деятельности тем, что ученик сам ставит себе цель, для достижения которой, что особенно важно, выбирает содержание, формы и методы работы. Никакие знания, не став объектом собственной деятельности, не могут считаться настоящим достоянием человека. Еще К.Д. Ушинский утверждал, что важное задание учителя – предоставлять ребенку возможность деятельности в соответствии с его силами и помогать ему только там, где у него не хватит сил, постоянно ослабляя эту помощь с возрастом ребенка, его развитием [2].

Под самостоятельной работой мы понимаем овладение школьниками знаниями, практическими умениями и навыками во всех формах организации обучения как под руководством учителя, так и без него.

Педагогическая ценность самостоятельной работы заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого ученика, его максимальной индивидуализации с учетом его психофизиологических особенностей и академической успеваемости, склонностей и способностей и предусматривает цель: максимально способствовать развитию индивидуальности. Дидактическая эффективность самостоятельной работы учащихся во многом зависит от тщательной ее подготовки и руководства со стороны учителя. Педагог должен не упускать из вида ни одного ученика, видеть не только общую обстановку на уроке, но и степень включенности в учебно-познавательную деятельность каждого отдельного ученика. Меняется и роль учителя в процессе самостоятельной работы. На учебном занятии деятельность педагога сосредотачивается не столько на обеспечении общих организационных вопросов обучения, сколько на создании конкретных условий успешного выполнения заданий каждым школьником. Учитель не просто наблюдает, как работают ученики, а оказывает посильную помощь каждому из них. В классе не остается тех, кто скучает, занимается посторонними делами, все школьники вовлечены в познавательный процесс, все работают на том уровне сложности, который соответствует их индивидуальным свойствам.

Задача учителя – создавать условия для самостоятельной работы, вооружив учеников методами и приемами не только самостоятельной, но и творческой работы, обеспечив основные условия творческой деятельности: обмен и противостояние мнений, свободу критики. Как показала экспериментальная работа, для обеспечения творческих условий познавательной деятельности необходимо:

- приучить ученика к работе с учебником, учебным и методическим пособием, справочной литературой, научной статьёй;

- проводить творческие дискуссии на занятиях, создавая в доброжелательной обстановке возможности для обмена мнениями, развивать воображение, гибкость и дивергентность мышления. При этом полезно использовать методы развития творчества: мозгового штурма для генерации идей, отбора идеи; синектики, способствующей организации коллективной умственной деятельности на основе четырех приемов: рассмотрение проблемы в том виде, как она дана; отказ от очевидного решения; проведение прямой аналогии с чем-либо; формулировка проблемы в общем виде.

Изучение и учет особенностей учебно-воспитательного процесса старшей школы позволили нам обосновать как наиболее целесообразную форму организации обучения мини-модуль. В нашем варианте мини-модуль – это основная единица образовательного процесса, которая характеризуется завершенностью познавательных операций по изучению определенного материала (первичное усвоение знаний, изучение и применение учащимися знаний в стандартных условиях, творческий перенос знаний в новые условия с целью формирования умений) и оптимальным сочетанием индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Базовая структура мини-модуля включает четыре основных этапа:

- контроль знаний – письменная проверка, включающая разноуровневые задания, выбираемые учеником на добровольной основе;

- сообщение новых знаний;

- изучение и применение учащимися знаний в стандартных условиях, творческий перенос знаний в новые условия с целью формирования умений – индивидуальная и групповая работа. Учитель объясняет новый материал, ученики изучают его в ходе индивидуальной работы, а затем в группах идет его закрепление: разбираются непонятные понятия, выполняются различные упражнения. Задание выполняется или частями (каждый ученик занят своей частью), или «вертушкой»: каждое последующее задание выполняется следующим учеником. При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. В ходе индивидуальной работы учащиеся работали с учебниками, дополнительной литературой, справочными материалами и тому подобное. В процессе групповой работы создаются динамические разноуровневые группы, которые работают с различными заданиями. Задания отличались как сложностью (репродуктивные, частично-поисковые, творческие), так и объемом содержания. Учитель включался в работу групп, предоставлял необходимые консультации, помогал в поиске информации, активизировал работу школьников путем создания проблемных ситуаций, поиска различных путей решения проблемы и т.д.;

- подведение итогов групповой работы – отчет разноуровневых групп происходит в виде кратких сообщений, презентаций, дискуссий, поиска рациональных путей решения, групповых турниров и т.д.; само- и взаимооценки работы в группе.

Определение такой структуры мини-модуля основывается на исследовании, проведенном Национальным тренинговым центром (США, штат Мериленд) [1]. За этапом сообщения новых знаний идет этап изучения и применения учащимися знаний в стандартных условиях, творческий перенос знаний в новые условия с целью формирования умений (индивидуальная и групповая работа). А наибольший процент усвоения новых знаний (90%) происходит именно во время обучения других, применения полученных знаний сразу же. Эта закономерность прослеживалась и в нашем исследовании.

Предпоследний мини-модуль учебного модуля – защита индивидуального «портфолио» школьника, которая проходила в форме творческого отчета ученика о проведенной работе, анализа собственных достижений, презентации выполненных творческих заданий, проектов, исследовательской работы, участия в конкурсах, олимпиадах, выявления недостатков в работе и поиска путей их устранения.

Последний модуль – обобщение сведений по теме, модульная контрольная работа. Он включает два основных этапа – повторение, обобщение и систематизация понятий, усвоение соответствующей системы знаний, ведущих идей и основных теорий (индивидуальная работа) и тематического контроля знаний, который проходит в виде разноуровневой письменной контрольной работы.

При таком подходе ученик выступает субъектом творчества (исследователем), а учебный материал – объектом исследования. Специфика методов обучения в старшей школе выражается:

- в большей части самостоятельной работы учащихся с литературой при изучении нового материала, решении задач, выполнении экспериментальных и творческих заданий;

- в усилении индивидуальной работы учителя с учениками как на уроке, так и во внеурочное время;

– в создании особой атмосферы доверия, сотрудничества, настроя на обучение, самостимулирующую длительную умственную деятельность.

Методы обучения основаны на деятельностной основе, формируют у учащихся основы рефлексивного, диалектического мышления. Учитель развивает разнообразную деятельность учащихся, благодаря которой они усваивают соответствующие знания и умения. Учитель выступает не столько в роли организатора самостоятельной работы учащихся, сколько ее консультантом.

Наше исследование подтверждает вывод И.Ф. Радионовой [2] о том, что взаимообусловленность деятельности учителя и учащихся способствует созданию необходимых ситуаций, когда учитель ищет более совершенные пути своей работы, опирающихся на знания, замыслы учеников, стремление к творческой деятельности. Это ситуации, в которых ученик:

- защищает свое мнение, проводит в защиту аргументы, доказательства, использует полученные знания;
- задает вопрос, выясняет непонятное, углубляется с их помощью в процесс познания;
- делится своими знаниями с другими;
- помогает товарищу при возникновении трудностей, объясняет ему непонятное;
- выполняет задачу-максимум, рассчитанную на чтение дополнительной литературы, на длительные наблюдения;
- находит не одно решение, а несколько самостоятельно сделанных;
- практикует свободный выбор заданий, преимущественно творческих;
- осуществляет самопроверку, анализ собственных действий;
- разнообразит деятельность;
- заинтересован в языковом общении, на основе которого и происходит формирование межсубъектных отношений.

Основные элементы индивидуальной образовательной деятельности ученика: смысл деятельности (зачем я это делаю); постановка личных целей; план деятельности; реализация плана; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка; коррекция или переопределение цели. Учитель получает новую, несколько не менее важную для учебного процесса роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Его задача больше не сводится к передаче суммы знаний и опыта, накопленного человечеством. Он должен помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать проблемы, которые возникают. При таком подходе к обучению материала одного учебника и объяснений учителя оказывается недостаточно. Уже в начале изучения предмета учащиеся обращаются к дополнительным источникам знаний, к справочной литературе. Самостоятельная работа над проблемой становится абсолютно привычным и приоритетным видом деятельности. Индивидуальная самостоятельная работа – совместная работа в группах – такая диалектическая взаимосвязь познавательного процесса при обучении в сотрудничестве.

Ученик превращается в субъект процесса своего развития. Знания, умения, навыки и сам учитель становятся средствами и условиями развития и тем самым создают образовательную среду, в которой воспитанник должен найти свою индивидуальную нишу. Приобретение учеником определенного минимума знаний, умений и навыков меняется на проектирование и создание образовательной среды, помогает раскрытию природных данных к саморазвитию познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей.

Литература:

1. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / За ред. О.І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Технология и творчество. – Л., 1989. – 84 с.

О ЧЕМ ЗВОНЯТ КОЛОКОЛА ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Лощенова И.Ф., канд. пед. наук, доцент
Николаевский национальный университет им. В.А.Сухомлинского, Украина

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье поднимается вопрос о необходимости имплементации элементов поликультурализма в современной системе высшего образования Украины в условиях нестабильного мира. Автор акцентирует внимание на позитивных результатах подготовки будущих переводчиков на основе разработанной им комплексной методики поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурализм, поликультурное образование, культурологический подход, национальные и общекультурные ценности, толерантность, культурные отличия.

The necessity of the elements of polyculturalism implementation in modern system of higher education in Ukraine in an uncertain peace is highlighted in the thesis. The author focuses on the positive results of future translators' training on the basis of the developed complex techniques of polycultural education.

Keywords: polyculturalism, polycultural education, cultural approach, national and general cultural values, tolerance, cultural differences.

Проблема гармонизации национальных интересов Украины в рамках современных тенденций сближения с европейским и мировым сообществом в условиях нестабильного мира является сложной и как никогда актуальной. Ее решение в большой степени зависит от качества выполнения образованием универсальной функции – передачи молодому поколению социокультурного опыта человечества, общечеловеческих и национальных ценностей. Особая функция гуманной педагогики – обеспечение развития базовых основ культуры каждой личности, поскольку только при таком условии появляется возможность построить надежный фундамент культуры нации, народа и достойно войти в мировое многокультурное пространство с целью выполнения в нем своей культуросозидающей миссии. Сегодня, принимая во внимание вопиющие факты ксенофобии, нивелирования ценности человеческой жизни, попрания норм человеческой морали, у нас не возникает сомнений в (десятилетиями безрезультатно дискутируемой) необходимости имплементации поликультурного образования. Мы толкуем его

как процесс, который основывается на органической связи культуры и образования, направленный на овладение личностью системой национальных и общекультурных ценностей, осознания субъектами культуры важности толерантного отношения к культурным отличиям и выработку стойкой позиции относительно самореализации в культуросозидании. Поликультурализм мы рассматриваем как неотъемлемый элемент общей культуры личности.

Взаимосвязь культуры и образования, анализ развития образования именно в контексте гуманистической парадигмы были предметом исследования известных ученых – С. Гессена, П. Нагорпа, Н. Пирогова, Н. Рериха, М. Грушевского и других. Их рассуждения способствовали пониманию органического единства культуры и образования, продуцированию идей, связанных с осмыслением новых реалий общественного развития. Значительный интерес для определения роли поликультурного образования в становлении личности вызывают суждения К. Ушинского о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. Особое место в осознании сути поликультурного образования занимает учение Н. Бахтина о человеке, как уникальном мире культуры, который вступает во взаимодействие с другими личностями – культурами. Этот подход реализуется в современной педагогике как идея диалога культур (В. Библер).

Проблему поликультурного образования в мире обсуждали широко, об этом свидетельствуют публикации ученых разных стран и континентов: Дж. Бэнкс, К. Грант, С. Нието, М. Гибсон, Т. Кроул, С. Камински, Д. Поделл, Р. Руеда, П. Прието, Г. Жиру, Ж. Гей, М. Хелберн, Л. Дерман-Спаркс, К. Слитер, К. Дорсет (США), Дж. Уайт, Дж.Хартли, Д. Гилборн (Великобритания), М. Вайнберг, В. Миттер, Т. Рюлькер, Дж. Хофф (Германия), П. Фрере (Бразилия); М. Хинт (Эстония), Р.Р. Сингх (Индия); Л.Л. Супрунова, Синагатуллин (Россия); Г. Гахокидзе (Грузия); Х. Хамбер (Швеция); К. Мудли (Канада); Ли Тхан Кхои, К. Осаджима (Япония); Дж. Адлер, М. Асанте, Дж. Гундара, Т. Мулуса (Африка); М. Калантис, Б. Коуп (Австралия). В результате анализа этих научных источников мы выявили основные концепции поликультурного образования. Они нашли свое признание в педагогических теориях, международных документах, связанных с проблемами культуры и образования.

В Украине внимание ученых (Л. Голик, И. Зязюн, В. Каврайский, М. Красовицкий, О. Сухомлинская, Б. Чижевский, Г. Филипчук) привлекали лишь отдельные аспекты поликультурного образования. В декабре 1998 г. на научной конференции «Проблемы поликультурного образования в Украине», проведенной в Киеве Фондом «Возрождение» совместно с Министерством образования и науки, было сформулировано понятие «поликультурности» [1, с.5], сформирована инициативная группа педагогов, философов, социологов, культурологов для разработки концепции поликультурного образования в Украине. К сожалению, приходится признать, что важное решение так и осталось на бумаге. Если бы такая концепция была возведена в ранг государственного образования, как во многих странах (Швеция, США, Великобритания, Канада, Япония), может и не было бы искусственного, пусть насаждаемого и муссированного заинтересованными сторонами, деления в украинском обществе на «своих» и чужих. Наверное, пришло время прогрессивным мыслителям в педагогике взяться и за эту сторону образования.

Особая роль в контексте интеграции Украины в мировое сообщество отводится свободному владению иностранными языками, особенно английским, как языку межнационального и межконтинентального общения. Проблема воспитательных возможностей иностранного языка привлекает внимание как украинских, так и зарубежных ученых. Специалисты признают важность реализации воспитательной цели в процессе обучения иностранным языкам (М. Ариян, Н. Барिशников, И. Бим, М. Борисенко, Н. Бориско, Л. Дымова, В. Кабакчи, О. Коваленко, О. Коломинова, Г. Крючков, М. Малыгина, В. Мошков, Е. Пассов, О. Першукова, С.Роман, Н.Скляренко, А. Тарнопольский). Но анализ сегодняшних реалий в образовании показывает, что преобладает направленность на практическое овладение иностранным языком. Вместе с тем, в рекомендациях Комитета по вопросам образования при Совете Европы относительно обучения иностранным языкам делается акцент на необходимости формирования навыков межкультурного общения, а именно: способности устанавливать связь между собственной и иностранной культурами, готовности выполнять роль посредника между разными культурами, эффективно управлять развязыванием недоразумений и конфликтов. Это особенно важно для будущих переводчиков. Именно поэтому в процессе их подготовки на факультете иностранной филологии нашего университета используется разработанная нами комплексная методика поликультурного образования. Необходимость имплементации этой методики в учебный процесс вызвана проведенным исследованием, результат которого дал основание сделать вывод как о недостаточном уровне общекультурной подготовки будущих специалистов, так и поликультурном воспитании для качественного выполнения своих профессиональных функций.

Комплексная методика поликультурного образования состоит из трех компонентов: когнитивного, мотивационного, деятельностного. Разработанная методика базируется на культурологическом подходе, принципе культуросообразности и принципе поликультурализма.

В соответствии с программой эксперимента на заключительном этапе исследования для выявления эффективности разработанной нами комплексной методики поликультурного образования мы провели сравнительный анализ результатов у студентов экспериментальной и контрольной групп. Основные методы, с помощью которых мы отслеживали показатели, были следующие: метод включенного наблюдения, беседы с преподавателями и студентами, опросы, метод обобщения независимых характеристик, метод групповой экспертной оценки. Показатели, которые постоянно фиксировались – культурная информированность, мотивация, национальное самосознание, умение и навыки межкультурного общения, готовность к работе в условиях поликультурной среды.

Результаты подтверждают, что широкое использование различных методических приемов способствовало активизации познавательной деятельности студентов, расширению их кругозора, формированию навыков межкультурного общения, умению сравнивать разные культуры, находить общее и самобытное, что ориентирует на осмысление национальных ценностей, сближение культур, что, в конечном итоге, и определяет цель поликультурного образования.

Первый диагностический срез, полученный на этапе констатирующего эксперимента, был направлен на определение исходного уровня общей культурологической подготовки будущих переводчиков. Сравнительный анализ показал, что в начале эксперимента в контрольной и экспериментальной группах показатели практически совпадали. Перед началом формирующего эксперимента 40% студентов контрольной группы и 39,9% опрошенных экспериментальных групп имели приблизительное представление о понятии «культура»; сомневались в определении места языка в культуре 47% опрошенных в контрольной группе и 47,4% в группе экспериментальной. В процессе обучения показатели менялись. В экспериментальной группе, согласно нашей методике, студенты овладевали теоретическими основами, базовыми понятиями, основными характеристиками элементов исходной образовательной модели. В контрольной группе процесс происходил по традиционной схеме.

Предложенная нами комплексная методика создает такие условия для обучения студентов в контексте диалога культур, при которых будущие переводчики не только овладевают иностранным языком, а и познают культуру других стран, а в сравнении и переосмыслении лучше узнают родную культуру.

Исключительно важным для нас стал факт позитивных изменений во время формирующего эксперимента в восприятии молодежью национальной культуры, уровень знаний элементов украинской культуры значительно повысился.

Обработывая данные срезов в начале и конце эксперимента, мы отметили, что у студентов экспериментальной группы по сравнению с однокурсниками контрольной группы не наблюдалось сложностей в определении элементов национальной культуры, они обладали знаниями, связанными с национальными традициями, обычаями, знали не только имена выдающихся деятелей украинской литературы, науки, техники, медицины, образовательного, театрального и кино искусства, но и об их вкладе в национальную культуру Украины.

В процессе диагностики на этапе констатирующего эксперимента мы определили отношение студентов к представителям разных культур. Большой процент (28,5% в контрольной группе и 27,2% в экспериментальной) настороженно относились к тому, что их другом может стать человек другой национальности. На конечном этапе эксперимента мы выявили, что в контрольной группе показатель незначительно изменился, в экспериментальной группе таких проявлений зафиксировано не было.

Во время второго диагностического среза мы выясняли, какую информацию и каким образом студенты получают о странах, язык которых они изучают. Нужно отметить, что в сравнении с данными, полученными до формирующего эксперимента, тематика и каналы получения страноведческой информации существенно изменилась. На первом курсе доминирующим путем доступа информации были телевизор, рассказы родителей и знакомых, побывавших за границей, а события, которые интересовали студентов, сводились к мероприятиям, связанным с отдыхом, модой, спортом. Обработав данные второго диагностического среза, мы получили такие результаты: все студенты экспериментальной группы признали, что информацию об англоязычных странах они получают, в основном, во время учебы (страноведение, лингвострановедение, практический курс устной и письменной речи, теория и практика перевода, перевод юридической/экономической литературы, дипломатический этикет и др.). Студентов интересовали система образования в англоязычных странах, социальные проблемы, права человека, жизнь ровесников и многое другое. Следовательно, использование нашей комплексной методики способствует расширению кругозора студенческой молодежи, углублению культурологических знаний, что, в свою очередь, повышает профессиональную компетенцию будущих переводчиков.

Логичным на следующем этапе мы сочли сравнить результаты в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента, касающегося мотивации изучения иностранного языка. Следует признать, что позитивные изменения произошли во всех группах, но в экспериментальной они были значительно выше и содержательнее. Так, на констатирующем этапе мотивационная иерархия относительно изучения английского языка имела такой вид: 1) возможность работы в связанных с использованием иностранного языка государственных и частных организациях (туристические агентства, отели, авиакомпании, казино, VIP магазины); 2) получение престижной высокооплачиваемой работы по специальности в высоких государственных структурах (посольства, консульства, министерства, государственные администрации разного уровня); 3) дальнейшая жизнь и трудоустройство в развитых зарубежных странах; 4) желание создать собственный переводческий бизнес; 5) другие.

После проведения диагностического среза в результате формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах приоритеты изменились. В контрольной группе результаты показали: 1) последующая жизнь и трудоустройство за рубежом – 46,7%; 2) престижная работа в коммерческих фирмах – 34,9%; 3) работа преподавателем в ВУЗе – 6,6%; 4) другие – 11,8% (сюда мы включили и тех студентов, которые получили распределение в бюро переводов, но не захотели работать в этих структурах – 7,3%). В экспериментальной группе динамика оказалась такой: 1) дальнейшее обучение в магистратуре в украинских и зарубежных ВУЗах – 31,8%; 2) получение престижной высокооплачиваемой работы – 27,9%; 3) желание работать в любой организации по специальности – 23,4%; 4) дальнейшее обучение в аспирантуре – 8,8%; 5) другие (сюда мы включили ответы тех студентов, которые связывают свою дальнейшую жизнь с выездом за рубеж). Таким образом, можно утверждать, что личностно ориентированный подход к процессу обучения, применение различных педагогических технологий (творческих заданий, проектов, организация занятий для развития общения, сотрудничество и партнерские отношения в группе, содержательные лингвострановедческие тексты, ситуации, общие интересные дела и мероприятия), применяемые по разработанной комплексной методике, значительно повысили мотивацию к изучению английского языка.

В целом гипотеза нашего исследования подтвердилась. Результаты доказывают, что широкое использование потенциальных возможностей содержания дисциплин англоязычного цикла, различных приемов диалогического характера создают благоприятные условия для оптимизации разработанной комплексной методики поликультурного образования для будущих переводчиков.

Мы твердо убеждены, что наличие разнообразия национальных и этнических культур на территории Украины, которая сложилась исторически, требует безотлагательного решения проблемы поликультурного образования. Практика показывает, что такое образование культивирует не только соблюдение и уважение человеческих ценностей, но и способствует пробуждению национального сознания, возрождению национальных культур и необходимости сохранения самобытности каждой из них.

Литература:

1. Клиниченко Т.В. Багатокультурність: громадянський та освітнянський аспекти // 36. статей за матеріалами конференції «Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники». – К., 1998. – С.3-5.



УДК 796.3:378

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ КАК ОСНОВА УСВОЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ И ТРЕНИРОВКИ ПЛОВЦОВ-СТУДЕНТОВ)

Саносян Х.А., канд. пед. наук., проф.
Национальный Политехнический Университет Армении, Армения

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Одним из узловых аспектов организации учебно-тренировочного процесса предмета физического воспитания в вузах является необходимость обеспечения межпредметной связи. Обеспечение отмеченного принципа позволит закрепить изучаемые или изученные предметы, создавая стереотип (пример) использования полученных знаний.

Ключевые слова: предмет, физическое воспитание, межпредметные связи, плавание, обучение, тренировка

One of the key aspects of the organization of educational - training process of the subject of physical education in universities is the need for intersubject communication. Ensuring marked principle will consolidate studied or studying the subject, creating a stereotype (example) use the knowledge gained.

Keywords: subject, physical culture, subject interconnection, swimming, studying, education, training

Актуальность работы обусловлена необходимостью и возможностью осмысленного прочувствования студентом использования теоретических знаний в практической деятельности с целью обеспечения принципа межпредметной связи.

Методы: обзор и анализ литературы, беседа, показ, педагогическое тестирование, мысленное моделирование.

Цель работы: ознакомление с методикой организации межпредметной связи в процессе обучения и тренировки пловцов, используемой в ГПУА.

Задачи: 1. Совершенствование методики скоростного обучения плаванию с учетом обеспечения межпредметной связи; 2. Совершенствование методики тренировки пловцов с учетом обеспечения межпредметной связи; 3. Обобщение информации, классических и современных достижений науки, способствующих решению задач 1 и 2. 4. Методические рекомендации.

Результаты: 1. Совершенствование методики скоростного обучения плаванию с учетом обеспечения межпредметной связи. В ГПУА на кафедре физического воспитания и спорта используется скоростная методика обучению плаванию [1,3]. Алгоритм скоростного обучения предполагает освоение следующих компонентов: а) обучение выдоху (ртом, носом – раздельно и последовательно); б) открытие глаз под водой; в) усвоение навыка лежания на воде; г) обучение плавательных движений руками и ногами раздельно в координации, в том числе с обучением дыхания. Компонент “а”. При обучении выдоху студенту указывается на необходимость поддержания естественного для организма количества дыхательных циклов (в минуту 13-16). Акцентируя внимание на необходимости подключения в конце выдоха носовой полости, студенту напоминает, что врожденный рефлекс вдоха способствует заглатыванию воды носом и беспрепятственному ее прохождению в легкие (альвеолы). Подключение в процессе выдоха носовой полости предотвращает от захлебывания и исключает утопление. Данный навык (выдох ртом с подключением в конце носовой полости) используется при нырянии водолазами и называется продувкой. Данный прием (продувка) позволяет при выдохе поддерживать внутреннее (полость под полумаской и др., что предохраняет от гидротравм) уравнивая противодействие внешнему давлению. В данном случае, на конкретном примере, студенту напоминает необходимость использования знаний, полученных из школьного курса анатомии. Компонент “б”. Обучение открыванию глаз под водой способствует осмысленности действий студента в соответствии с изменяющейся обстановкой, что, безусловно, является основой для саморегуляции. Компонент “в”. Усвоение навыка лежания на воде приводит к со ссылкой на прежние публикации “Пример 1. в процессе обучения плаванию одним из основных компонентов алгоритма обучения является элемент “пассивного” плавания – лежа на спине неподвижно на поверхности воды, что возможно при полном расслаблении и лежании горизонтально (лежа лежа, а не лежа сидя). Студенту указывается на изменение площади горизонтальной опоры при лежании нормально и согнувшись (сидя), что позволяет на практике прочувствовать студенту силу Архимеда” [1, 3]. При лежании “согнувшись (сидя)” горизонтальные составляющие (сила Ньютона) увеличиваются. В [1, 3] и др. публикациях представлены упражнения, способствующие изменению значений удельного веса и плавучести тела за счет изменения объема дыхания и формы тела.

Позиция “г” (обучение плавательных движений руками и ногами раздельно в координации, в том числе с обучением дыхания) представлена в [1,3] и в др. работах.

2. Совершенствование методики тренировки пловцов с учетом современных достижений техники и обеспечения межпредметной связи предполагает уменьшение сопротивления среды и увеличение скорости плавания. Решение данной задачи предполагает «обобщение (и использование) информации, классических и современных достижений науки» (задача 3). Обобщение теоретического анализа физики плавания с учетом совершенствования и изменения интерпретации очень удачно выполнено в [5]. Автор отмечает “четыре основные теории движущей силы (взаимодействия с водой для продвижения пловца), главенствующие в разные периоды времени на протяжении последних шестидесяти лет”. Это “третий закон Ньютона: для продвижения (“пловца”) вперед отталкиваем воду строго назад; Сила подъема, сила сопротивления и закон Бернулли: применением S-образную траекторию (гребка) для нахождения невозмущенных слоев воды; вихревая теория создания тяги: завихрение жидкости генерирует силу сопротивления: формируя потоки воды); третий закон Ньютона с диагональной составляющей: отталкиванием воду назад с учетом диагональной составляющей. С 70-х годов прошлого столетия Б.Б. Иссуриным доказано действие гидродинамической подъемной силы в процессе гребка, т.е. в начальной и конечной фазе гребка (наплыв: вход руки в воду (против направления) где подъемная сила направлена на продвижение пловца)

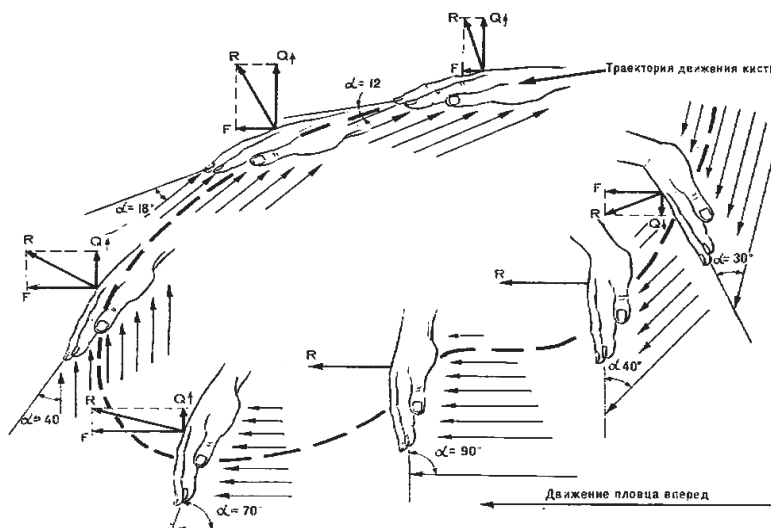


Рис. 1. Гидродинамический анализ гребка по В.Б. Иссурину

По сути, действие аэродинамической подъемной силы открытой еще в 1903 году Жуковским при анализе плавательных действий руками в плавании выполнено В.Б Иссуриным [3,4].

Приведем примеры использования и объяснения в контексте межпредметной связи современные достижения науки.

При обучении старту автором используются принцип и объяснение, представленные в [2, 6] “Пример 2 - при освоении старта с тумбочки одним из эффективных методов является использование принципа кавитации. Путем подводных упражнений [2, 6] возможен выбор оптимального угла вхождения в воду с созданием воздушного слоя вокруг тела (кавитации), что практически уменьшает сопротивление (трения) воды (с телом) и удлиняет диапазон скольжения в воде. Этот феномен в физике известен как принцип “кавитации”.



Рис. 2. (слева) Фрагмент погружения рук в фазе старта “вход в воду”. (справа) Положение тела в фазе скольжения в подводной части рук в фазе старта. (рис 2 по данным интернет ресурса (swim.ee) профессора Рейна Хальянда воспроизведен из [2].

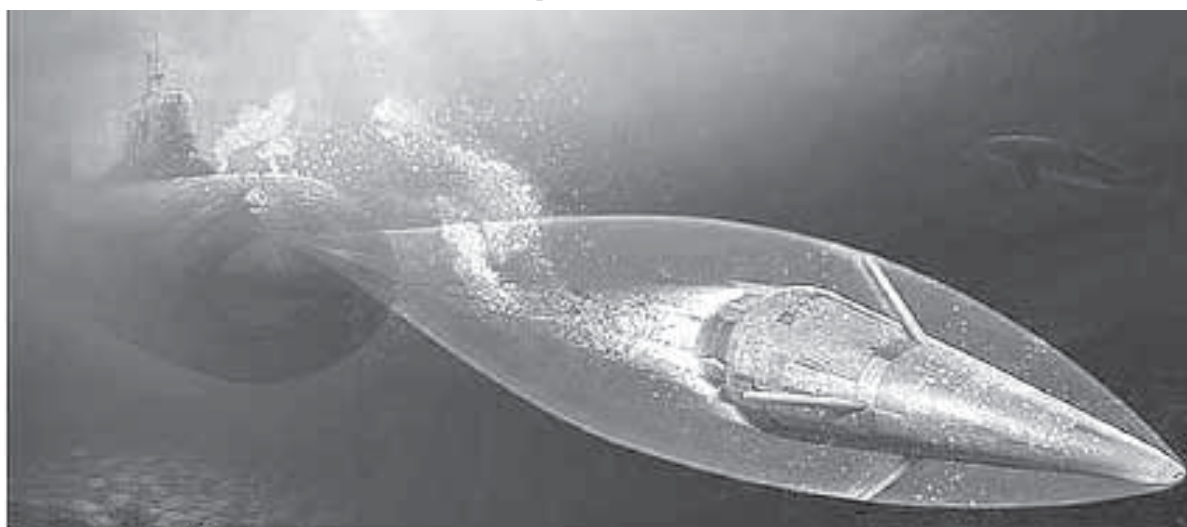


Рис 3. Фото современной высокоскоростной торпеды использующей принцип суперкавитации (электронный ресурс) <http://pavarunet.ru/torpeda.html>

Данный “принцип был положен в основу при разработке современных высокоскоростных торпед типа ракеты “Шквал” основа технологии которой основывается на использовании так называемой суперкавитации, когда движущийся предмет окружается облаком пузырьков, которые минимизируют площадь соприкосновения с водой и снижают трение” [2]. Кавитационное течение характеризуют безразмерным параметром (числом кавитации). Число кавитации по <http://www.electrosad.ru/Proekt/cavitas.htm> рассчитывается следующим уравнением:

$$X = \frac{2(P - P_s)}{\rho V^2}$$

Где: P давление насыщенных паров жидкости при определенной температуре окружающей среды, Па; – гидростатическое давление набегающего потока, Па; P_s - давление насыщенных паров жидкости при определенной температуре окружающей среды, Па; ρ - плотность среды, кг/м³; V - скорость потока на входе в систему, м/с.

Визуальное сравнение скорости) наталкивает на мысль, что в расчете последних более всего учтен принцип Фруда (это соотношение длины и скорости плавания). С учетом отмеченного более результативны спортсмены высокого роста и спортсмены, использующие при плавании переднее согласование движений рук, что удлиняет рост тела. Примеры повышения чувствительности рецепторов и совершенствования техники, способствующие улучшению чувства воды, увеличению и оптимизации скорости плавания, даны в [3]. фотографии торпед ФРГ и РФ и сравнение их технических характеристик (более высокие показатели

Обсуждение результатов. Отмеченные примеры способствуют более эффективному усвоению учебного материала студентами технических вузов, а также закреплению и углублению ранее пройденного материала углубляя интерес к физике. В предыдущих разделах статьи с целью упрощения и повышения прикладного характера излагаемого материала автор преднамеренно обходился использованием термина “естественно - научные основы физвоспитания и спорта”.

В [3] отмечено, что при организации уроков физического воспитания основополагающим является необходимость организации тренировочного урока на высоком профессиональном уровне с вовлечением эффективных инновационных подходов. “Преподаватель должен суметь обеспечить межпредметную связь с техникой движений и изучаемых дисциплин”. В предлагаемой статье обеспечена прозрачность путей использования полученных знаний. Это знания, полученные из общеобразовательной школы (анатомия, естествознание и некоторые разделы физики), которые закрепляются и даже углубляются в период обучения в высших учебных заведениях.

Выводы. 1. На примере обучения и тренировки пловцов в процессе организации уроков физического воспитания обобщена методика организации межпредметной связи, используемая в ГПУА.

2. Представленные примеры межпредметной связи способствуют более эффективному освоению полученной информации, а также закреплению и углублению ранее пройденного материала.
3. Анализ техники плавания с учетом данных точных и естественных наук подтверждает научное обоснование учебно-тренировочного процесса и его составляющих.
4. Представленная информация обосновывает возможность средств физической культуры как полигона апробации теоретических изысканий.
5. В практической деятельности необходима детализация компонентов “естественно-научной основы физвоспитания и спорта” без использования “штампа”.
6. Представленная работа носит методический характер и является наглядным примером того, как преподаватель должен обеспечить межпредметную связь с техникой движений и изучаемых дисциплин.
7. Рассматриваемое направление с учетом его обширности не может считаться завершенным и требует обобщения и осмысления всей рассматриваемой информации.

Литература:

1. Кочикян А.А., Саносян Х.А. Организация уроков по физическому воспитанию и спорту в технических вузах. (учебник на армянском языке). - Ереван, Чартагет, 2010 г. 214 стр.
2. Петряев А.В. Использование эффекта кавитации при выполнении старта в плавании //Плавание IV. Исследования, тренировка, гидрореабилитация.- Под общей редакцией Петряева А.В.- СПб: “Плавин”, 2007.-С. 32-35.
3. Саносян Х.А. с соавторами. (Электронный ресурс) режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/18984>, <http://gisap.eu/ru/node/12576> http://gisap.eu/sites/default/files/files/xxx_i_conference.pdf. Р. 87 – 90., <http://pavarunet.ru/torpeda.html>
4. Саносян Х.А. Межпредметная связь в процессе обучения и тренировки плаванию. В.кн. “Актуальные проблемы экологии и здоровья человека”//материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (24 апреля 2014 г.) / отв. за вып. В.Ф. Воробьев. – Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2014. – с. 182 – 187.
5. Тайормина Ш. Секреты быстрого плавания для пловцов и триатлетов; пер. с англ. Анжелы Павленко; под ред. Максима Булаева - М., Манн, Иванов и Фербер, 2013.- 176 с.
6. Touretski G. Goal orientated planning in sprint events// Плавание III. Исследования, тренировка, гидрореабилитация.- Под общей редакцией Петряева А.В.- СПб: “Плавин”, 2005.-С. 192-193.



«ЕВРАЗИЙСКАЯ КУЛЬТУРА» КАК ПРЕДМЕТ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Аязбекова С.Ш., д-р филос., проф., чл.-кор. Российской Академии Естествознания
Казахстанский филиал Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Казахстан

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Доклад посвящен новой авторской дисциплине – «Евразийская культура», введенной в программу обучения студентов Казахстанского филиала Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова. Актуальность и социально-культурная целесообразность данного предмета вызваны тем, что в условиях социальных трансформаций и межнациональных конфликтов «Евразийская культура» выявляет общность антропо-, фило- и культурогенеза народов, а также взаимодействия культур Европы и Азии, что способствует развитию самосознания и формированию толерантности личности в ее укоренении в общекультурное евразийское пространство.

Ключевые слова: евразийская культура, толерантность, цивилизации Евразии.

The thesis is dedicated to the exploration of Eurasian culture, a discipline that has been newly introduced into the study curriculum for the students of the Kazakhstani branch of MSU. The thesis aims to bring out anthropological, philological, and culturological similarities between the nations living on the territory of Europe and Asia. The thesis also aims to facilitate development of individual consciousness and formation of individual tolerance.

Keywords: eurasian culture, tolerance, civilisations

Евразийское пространство периода конца XX – начала XXI в.в. характеризуется высокой степенью и повышенной скоростью разнообразных политических и социальных трансформаций, среди которых – изменение государственных границ, становление и развитие независимых государств, пересмотр общественного строя, формирование гражданского общества, новых политических систем, ценностей и парадигм развития, пересмотр устоявшихся общественно-политических норм, идеологических концепций, переосмысление истории, повышенный интерес к инновациям и национальным традициям, формирование новой ментальности и культуры. Тем самым именно в условиях всеобщей трансформации, когда рушатся, воссоздаются и рождаются новые связи человека и общества, особенно актуализируются те знания, образовательные методы и технологии, которые способствуют самосознанию личности, ее устойчивости, а также поискам новых форм взаимодействия человека с миром.

Одним из таких новых предметов, задающих историческую парадигму, объединяющих Прошлое – Настоящее – Будущее, позволяющего расширить поле самосознания современной личности, может стать предмет «Евразийская культура». Введенный в образовательный процесс Казахстанского филиала Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, он обнаружил свою актуальность, востребованность и воспитательную эффективность в процессах самосознания личности.

Дисциплина «Евразийская культура» входит в вариативную часть гуманитарного, социального и экономического цикла ООП бакалавриата по специальности 080100.62 - «Экономика».

Для изучения спецкурса необходимы знания, умения и компетенции, полученные студентами в течение первых лет обучения. Место учебной дисциплины – в системе спецкурсов, расширяющих профессиональные сведения и навыки студентов, углубляющих знания, полученные при изучении общеобразовательных дисциплин, в частности, философии, истории, политологии и социологии.



Целью освоения дисциплины «Евразийская культура» является формирование знаний о евразийской культуре и ее значения в развитии цивилизаций Европы и Азии.

Задачами освоения дисциплины «Евразийская культура» являются:

- описание современных подходов к исследованию евразийской культуры: философских, культурологических, цивилизационных, исторических, этнографических, филологических, антропологических;
- освоение теоретических сведений о культуре в ее многообразных проявлениях и связях;
- выработка первичных навыков культурологического анализа, осмысленного и профессионального подхода к решению задач в области культуры, общения, формирования позитивного имиджа евразийской личности;
- формирование целостного представления о евразийской культуре и ее составляющих, исторической эволюции, взглядах ученых, современных тенденциях;
- системное изложение основных понятий о культуре, цивилизации, традиционном обществе, жанрах и видах искусства, этике и имидже;
- обозначение связи теории и практики в процессе формирования евразийской культуры; анализ идеи евразийства в трудах ученых и ее практической реализации в современном мире;
- формирование практических навыков применения полученных знаний для решения практических задач современного евразийства.

Предмет «Евразийская культура» раскрывает культуру целостного континента – Евразии. Программа спецкурса опирается на предложенное автором терминологическое различие понятий «евразийская культура» и «культура Евразии».

В понятии «культура Евразии» на первый план выдвигаются территориальные и этнические характеристики. К ней могут быть отнесены каждая из культур государств и этносов, населяющих все пространство Евразии. В этом термине акцентируется внимание на этнических особенностях культуры, а связь между ними формируется по принципу территориальной близости, а также общности культурных традиций.

Понятие же «евразийская культура» выявляет общность типологического порядка, поскольку евразийская культура представляет собой одновременно и сосуществование, и синтез как европейской, так и азиатской культур. В ней на первый план выдвигаются типологические характеристики, в равной мере применимые ко всем культурам Евразии. При этом типологическая близость может быть предельной для территориально далеких культур, тогда как достаточно близкая географическая среда не всегда обуславливает идентичность типологической общности.

Тем самым, эти два понятия: «культура Евразии» и «евразийская культура», несмотря на свою близость, не являются синонимами, а представляют разные по объему и содержанию термины. Так, термин «культура Евразии» апеллирует к локальным культурам Евразии, тогда как термин «евразийская культура» – к ее особой типологической общности [1].

Методология изучения евразийского культурного пространства

Исторический, теоретический и практический контекст изучения предусматривает использование трех основных подходов: континентального, регионального и страноведческого. В процессе изучения используются методы и данные смежных наук: философии, истории, антропологии, этнографии, языкознания, психологии, социологии и политологии.

Содержание дисциплины

1. *Введение в культурологию.* Предмет изучения, цели и задачи. Культура и культурология. Этимология слова «культура». Происхождение человека, языка и культуры. История и культура: этапы развития. Эры глобальной истории мировой системы (по Дж. Модельски и В. Томпсону). Этнос и культура: понятия «культура этноса» и «этническая культура» [2]. Культурология и междисциплинарные исследования. Роль культурологии в современном мире.

2. *Культурные универсалии.* Понятие «культурные универсалии». Типы культурных универсалий: 1) космологические, 2) мировые, 3) континентальные, 4) локально-цивилизационные, 5) этнические, 6) социально-групповые, 7) индивидуальные [3].

3. *Евразийские идеи в России и Казахстане (цивилизационные и этно-культурные аспекты).* Евразийство как философско-политическое движение и историко-культурная концепция. Н.С. Трубецкой об общеевразийском, истинном и ложном национализме. Г.В. Флоровский о не-исторических народах. Роль Л.Н. Гумилева и Н. Рерихов в развитии концепции евразийства. Неоевразийство А. Дугина. Евразийство в тюркской мысли. Евразийские идеи в Казахстане. Наследие Ч. Валиханова, А. Букейханова, М. Чокая, М. Барманкулова.

4. *Культуры Евразии и евразийская культура.* Евразийский континент: формирование и развитие земной коры, расселение человечества, миграция, распространение языков. Историко-географическое районирование. Вклад классиков философии истории (А. Тойнби, К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Вебера, Ф. Броделя) и концептуальных теорий школы мир-системного анализа (И. Валлерстайна, А.Г. Франка, Б. Шиллса, Дж. Абу-Лугод) в понимании культур Евразии. Бикультура как феномен евразийской культуры. Основные характеристики евразийской культуры [4].

5. *Восток – Запад и концептуальные теории культур и цивилизаций Евразии.* Геродот о противопоставлении Европы и Азии. «Европа» и «Азия», «Запад» и «Восток» как культурно-исторические термины. Арнольд Тойнби - создатель цивилизационной теории. Цивилизационный подход С. Хантингтона. Признаки цивилизации. Закономерности развития цивилизаций. Теория «осевого времени» К. Ясперса. Геополитические формы организации евразийского пространства (по Г.В. Вернадскому). Типологические характеристики восточных и западных культур.

6. *Человеческая глобальная цивилизация и цивилизации Евразии: историческая эволюция.* Стадия цивилизации. Стадия автономных цивилизаций. Первичные центры цивилизационного развития. Б.Н. Кузык и Ю.В. Яковец о 5 поколениях исторического развития цивилизации в Евразии.

7. *Первые цивилизации на территории Евразии.* Древние города – очаги мировой цивилизации. Центры духовных трансформаций «осевого времени». Цивилизации первого поколения (Эламская, Эгейская, Харалпская, Шумерская, Шан-Инь, Номадическая, Скифская). Тюркская цивилизация и ее роль в междисциплинарном взаимодействии [5].

8. *Античная цивилизация – мировая цивилизация второго поколения.* Античная цивилизация и традиционные цивилизации Южной и Восточной Азии. Греко-римская и другие локальные цивилизации (Индийская, Китайская, Японская, Ирано-зороастрийская, Месопотамская, Египетская, Персидская, Финикийская).

9. *Цивилизации третьей генерации в эпоху средневековья.* Мусульманская, Восточнохристианская, Западнохристианская цивилизации. Междисциплинарные связи средневековья.

10. *Раннеиндустриальная, индустриальная цивилизации.* Новоевропейская цивилизация и макрохристианский мир. Экспансия Новоевропейской цивилизации.

11. *Традиционные цивилизации Азии в условиях цивилизационных катаклизмов.* Понятия «традиционное общество» и «традиционная культура». Этническая составляющая традиционной культуры. Фольклор и профессионализм устной традиции. Взаимодействие цивилизаций: диалог, отторжение и столкновение.

12. *Настоящее и будущее цивилизаций*. Особенности постиндустриальной цивилизации. Сущность цивилизационной революции XXI века. Архетипы, культурное наследие, традиции и инновации в современных культурах Евразии. Мультикультурализм Евразии. Многополярное мироустройство на базе партнерства цивилизаций.

13. *Национальные миры Евразии*. Понятия «национальный мир» и «картина мира этноса». Нации Евразии и национальные миры Евразии. Двумирие евразийской культуры. Время и пространство в картине мира евразийской культуры [6].

14. *Особенности традиционной культуры в Европе и Азии*. Традиционные русская и казахская культура. Традиционные культуры народов Закавказья, Средней Азии, Японии и Китая. Традиционная культура в Европе: история и современность.

15. *Календарь в традиционных культурах Евразии*. Лунный, солнечный, лунно-солнечный, лунно-солнечно-юпитерный календари [7]. Календари религий. Григорианский календарь.

16. *Календари в русской и казахской культурах*. Русский календарь – Коляды Дарь. Православное учение Иоанна Дамаскина о четырех временах года: зиме, весне, лете и осени. А.И.Мухамбетова о Тенгрианском календаре и традиционной культуре казахов. Животный календарь и 60-летний круг. Философия мушеля. Время мушеля и время культуры. Цикличность культуры казахов. Строение традиционного казахского общества. Ритуально-обрядовая практика. Ценностный статус человека. Календарная основа традиционной казахской культуры.

17. *Письменность Евразии*. Наскальное, предметное и пиктографическое письмо. Клинопись, иероглифы, руны и каллиграфия. Древне-славянская и орхоно-енисейская письменность. Алфавит: кириллица, глаголица и латиница.

18. *Письменные и устные культуры*. Степь и поле, оседлая и кочевая культуры, их функционирование, письменный и устный способы передачи культурного опыта. Межпоколенная связь. Образование в письменных и устных культурах.

19. *Евразия – родина мировых религий*. Религии североазиатских и финно-угорских народов Религии древней Евразии. Мировоззренческий плюрализм. Роль Великого шелкового пути в распространении религий (православия, христианства, буддизма, иудаизма, манихейства, зороастризма).

20. *Живопись и архитектура как воплощение религиозных воззрений народов Евразии*. Фрески и иконы. Религиозные сюжеты в архитектуре и живописи.

21. *Эпос и история Евразии*. Сравнительный материал эпосов «Гёроглы» и «Олонхо» как источник изучения древней истории народов Евразии. «Энеида» Вергилия. Нартский эпос. Тюркский героический эпос «Алпамыс». Кыргызский эпос «Манас».

22. *Семейная культура народов Евразии*. Семья и род в традиционном обществе. Православное понимание семьи. Геронтократия и генеалогия как идеологические институты традиционного общества и традиционной семейной культуры. Современная семья: ценности, традиции, национальные особенности.

23. *Человек в современной евразийской культуре*. Антропоцентризм и социоцентризм современной картины мира. Статус человека в обществе. Ментальность современного человека: полиязычие, толерантность и национальная идентичность. Человек как создатель и потребитель евразийских культурных ценностей.

Эффективность

Дисциплина «Евразийская культура», включенная в учебный процесс Казахстанского филиала Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, показала свою воспитательную эффективность в процессах самосознания личности, способствуя формированию знаний об общности евразийского этно-, фило и культурогенеза. На примере разнообразных понятий, артефактов и взаимодействия культур студенты познают особенности цивилизаций и культур Евразии и их единство, взаимосвязь и общность, что концентрируется в феномене евразийской культуры.

Литература:

1. Аязбекова С.Ш. «Культура Евразии» и «евразийская культура» // Казахстан и евразийская идея в новом мире: Сборник докладов Международного научного форума / Под ред. А.В. Сидоровича и Е.Б. Сыдыкова. – В 2-х т. Т.1. – Астана, 2012 - С. 216-220. – [Электронный ресурс]. - <http://istina.imec.msu.ru/publications/article/1275872/>; Аязбекова С.Ш. К вопросу об осмыслении феномена евразийского культурного пространства // IX Евразийский научный форум «Наследие Л.Н.Гумилева и современная евразийская интеграция» - Астана, 2012 - С. 364-368. – [Электронный ресурс]. - <http://istina.imec.msu.ru/publications/article/1346258/>

2. Аязбекова С.Ш. Картина мира этноса: Коркут-ата и философия музыки казахов.- 2-ое издание. - Астана: Баспа-АС, 2011. - С. 37-42. – [Электронный ресурс]. –

3. Аязбекова С.Ш. Постиндустриальная цивилизация и культурные универсалии: исторический контекст // LX Международная научно-практическая конференция «Социально-политические аспекты постиндустриальной жизнедеятельности государств». - Лондон: Международная Академия Наук и Высшего Образования (Великобритания), 8-14 августа 2013 г. – [Электронный ресурс]. - <http://gisap.eu/ru/node/31516>

4. Аязбекова С.Ш. Бикультура как феномен взаимодействия культур Европы и Азии // XCI Международная научно-практическая конференция «Культурно-историческое наследие в контексте формирования современного мировоззрения». - Лондон: Международная Академия Наук и Высшего Образования (Великобритания), 5-11 ноября 2014 г. - [Электронный ресурс]. <http://gisap.eu/ru/node/59259>; Аязбекова С.Ш.

5. Аязбеков С.А., Аязбекова С.Ш. Тюркская цивилизация: теоретический и исторический контекст // Тюркский альманах, 2014 г. – Астана, 2014. (в соавторстве с Аязбековым С.А.). – С. 172-195. – [Электронный ресурс]. - http://turkology.tk/media/info/Turkic_civilization.pdf

6. Аязбекова С.Ш. Национальные миры Евразии // Этности и культуры Евразии: история и современность: сборник материалов X Евразийского научного форума, прошедшего 11 октября 2013 года в Евразийском национальном университете им. Л.Н.Гумилева. – Т. 1. – Астана: Издательство ЕНУ, - С. 31-36. – [Электронный ресурс]. - <http://istina.msu.ru/conferences/presentations/5326575/>; Аязбекова С.Ш. Картина мира этноса как феномен гармонизации связи «Человек и Мир» // 77-ая Международная научно-практическая конференция «Фактор гармоничного развития человека в структуре глобального прогресса общества». - Лондон: Международная Академия Наук и Высшего Образования (Великобритания), 20-25 февраля 2014 г. - [Электронный ресурс]. – <http://gisap.eu/ru/node/41455>

7. Аязбекова С.Ш. Календари и историко-философское осмысление прошлого-настоящего-будущего // LXVII Международная научно-практическая конференция «Вчера-сегодня-завтра: историко-философское осмысление, как основа научного мировоззрения». - Лондон: Международная Академия Наук и Высшего Образования (Великобритания), 10-15 октября 2013 г. - [Электронный ресурс]. - <http://gisap.eu/ru/node/33400>

SOME HIGHLIGHTS OF THE MODERNIZATION OF AGRICULTURAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN ITINERARY

**C. Nesterenco, PhD in Pedagogy, University Associate Prof.
The Agricultural and Technical College of Soroca, Moldova**

**Conference participant,
National championship in scientific analytics,
Open European and Asian research analytics championship**

This paper is addressed the theme of modernizing agricultural education. It was made an investigation about the educational process from the last year and there were highlighted the major modernization of agricultural education in the Republic of Moldova in the context of the European itinerary.

Keywords: *agricultural education; modernization; European itinerary; specialist; material and technical base; programs of studies; educational plans; optimization; funding formula; rating criteria.*

Introduction

The modernization of education has a primary importance for the countries which have chosen the option of developing the countries pro-European. The growth of the economy is due to qualified specialists, the problem of training and a personnel training has a direct impact on the economic growth and well-being of the population. For the Moldovan economy, the agriculture has a major importance in the Global National Product. If previously, the emphasis in the training of agricultural specialists was put into the training of specialists able to increase the agricultural production in accordance with intensive technologies, now the problem lies in the process of production, industrialization, commercialization as a result of modern marketing.

Methods and discussions

The preparation of specialists in agriculture, for the Republic of Moldova is very important. Currently, in the country was adopted a new Code of Education, but still, there has not been found, despite the fact that other types of vocational training as military, artistic, athletic, medical are present in the Code. [1]

If we refer to the agricultural education, which had previously been in all soviet countries, it can be found many positive sides. The negative ones will not be spoken about. Firstly, what are the positive sides:

- a) Financing of the Agricultural Institutions, covering all the needs. Equipping the laboratories and cabinets was made in concordance with the latest developments in science and technology. For example a combine which was only designed and ready to be built, was firstly transmitted to the Agrarian Institutions. The graduates of these institutions were able to work with such a combine.
- b) All agricultural enterprises and farms were obliged to receive practice pupils and students of agrarian institutions. Moreover, the specialists from enterprises, who were guiding the process of practice, were paid out from the budget of the institutions.
- c) Methodological guidelines, books, curricula and study plans were developed centrally with the involvement of the country's outstanding personalities. The specialists from the institutions had just the role to realize and execute.
- d) All the agricultural institutions had a narrow specialization and did not prepare the specialists of the same kind in different institutions.
- e) The institutions possessing a rich infrastructure made attractive the profession of teacher in these institutions, the remuneration of the teaching staff was at a high level. The profession of teacher-engineer was very prestigious.

Currently, in the Agrarian Education in Moldova are made many changes. After a period of stagnation, has begun to renovate the technical-material living standards. Many new specialties appeared attractive for agricultural students. In the country have been reopened two agricultural colleges, altogether there are eight colleges and an agricultural high school. Frames with higher education prepares the State Agrarian University of Moldova.

The educational system has become more democratic. Pupils and students have more opportunities. Many laws and regulations adopted and developed for agricultural education contain many gaps that is because in working groups, often are meeting only with scientists, academicians, professors. All these scientific frameworks have an essential contribution in the scientific progress, but when you compile something pertaining to vocational schools, colleges, it is appropriate to involve the personnel working in this area. We were the first, who have proposed that the Chairmen of the boards of the qualification to be nominated producers and prospective employers, but not the scholars. Certain employers are those who put forward the requirements for the future graduates. Production specialists and employers increasingly are invited in the institution. They bring their contribution in the developing programs and in developing the skills of the future specialist. This is a benefic thing when the production specialists are tarified as heads of the state technological practice. [3]

The relationship between the educational institution and the agricultural employer is shown in Figure 1

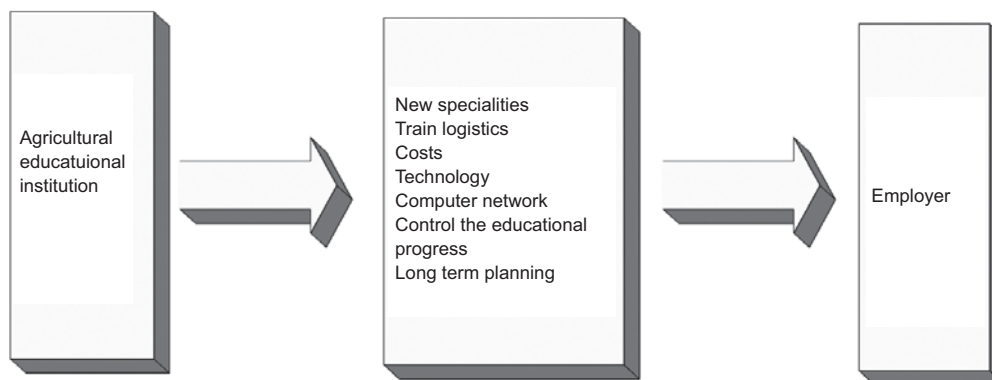


Fig. 1. The relationship between the agricultural educational institution and the employer in total quality management.

Source: adapted by author. [2]

Conclusions

Which, in our vision, are the main attractions in the modernization of the agricultural education in the country.

1. It is necessary to optimize the agricultural Colleges, because the preparation of specialists of the same kind shall be done in several institutions. In this way, it is necessary to equip several laboratories of the same kind with the modern agricultural technique, which is quite expensive.

2. Location of agricultural Colleges is quite disordered: a College is located to the South, two in the centre of the country, and 5 to the North.

3. Some agricultural specialties are unattractive and therefore need to be renamed and even replaced with others.

4. It is necessary a more serious involvement from the State in the problems related to the patrimony of the institutions. Some institutions have problems with the local public administration on the issue of delimitation of boundaries, because in the towns and district centers the land is very requested.

5. Every College has 2-3 unused boarding houses. It is necessary to access projects or the support of the State to renovate these boarding houses, in order to be used for the improvement of the educational staff in the field of agricultural-food.

6. The formula, which is used to finance the Colleges, is not a good one. Currently, the financing process is carried out depending on the number of the students. The formula would have been successful if all the building blocks of all the Colleges would have been the same. In the case when (for example: the buildings of The Agricultural Technical College in Soroca are historical and architectural monuments, built at the beginning of the XIX Century), the constructions are different, the demand for heat is different and depending on the specialties the need of electricity is different. There are Colleges located compact and there are colleges stretching tens of hectares and in different sectors of the city. In this way the number of auxiliary and technical persons is different. Therefore it follows that these factors have to be taken into account in the process of financing. We have proposed that the funding process must be in accordance with the evaluation criteria, which include several factors, including the final results.

It is good to realize the complex evaluation of the socio-economic effectiveness of the educational institutions on the basis of an integral indicator, based on the following criteria:

- *Training specialists quality* correspondence and knowledge levels obtained in the training and content process, the requirements of the national economy in the process of their work. The quality of preparation of the specialists in educational institutions must be determined not only by internal criteria (success), but also of those external - the market economy requirements for the content and the level of preparation of highly qualified specialists. Here, as a component, is also included the results of the achievement in education - educational level, which characterizes the society and manifests itself both in the content of consciousness and in the character of the behavior.

- *Contribution in the educational process* (the character and volume of funding the educational institutions, the levy of pupils (students), faculty, material resources and others).

- *Determining the return on investment in the educational institutions:* the character and the level of the results of the educational institution.

- *The appreciation of the changes* which had taken place in the process of enhancing the qualification of all staff members, including the development of ethic-moral, legal, social, spiritual and professional degree and forms of participation of all team members in the management of educational institution.

- *Optimal use of the resources in the educational institution, in the system of educational institutions* (of different levels).

- *Profitableness of the resources in the educational institution.*

- *Direct contribution of the workers in educational institutions in implementing and enhancing the quality of the educational services, in the creation of the country's national income.*

- *Socialization of the graduates from the educational institutions* (analysis of the salaries of workers with additional studies, researching their occupation and their place on the labor market, a successful professional activity after graduation).

- *Increase in the volume of assets*, as a result of the increase in the level of education and qualification of employees in national economy.

- *Enhancing the effectiveness of the use of resources in the branches of the national economy* as a result of implementation of new scientific and technical developments, made by specialists of educational institutions. [2]

- A problem remains with the subordination of the Agricultural Colleges. Currently the Agricultural Colleges are subordinated by the Ministry of Education, the Ministry of Agriculture and Food Industry, and some issues are conducted by the Ministry of Youth and Sports. There are cases when it is necessary to send various forms on three addresses at the same time. The financing is made by the Ministry of Agriculture and Food Industry.

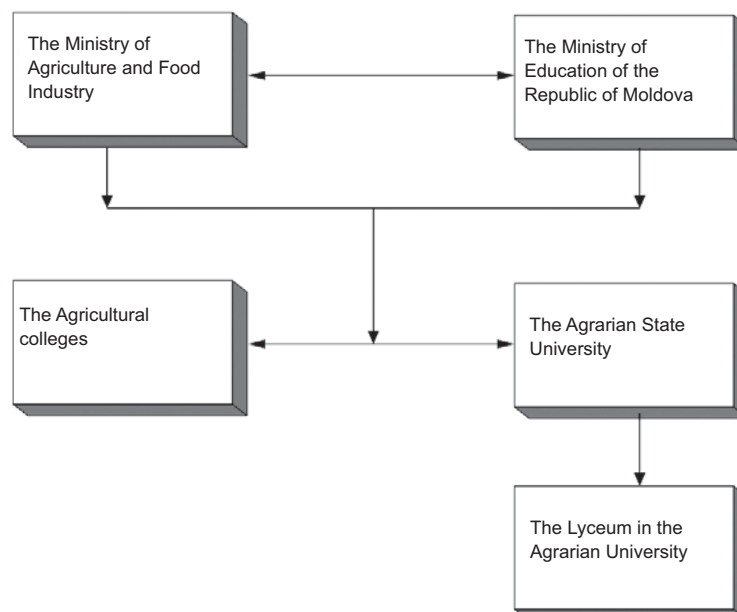


Fig. 2. The correlation between the ministries and the institutions of agricultural education.

Source: compiled by the author.

It is good that in the Code of Education is stipulated that the Manager is chosen by a competition, but it was stipulated that all the staff managerial and leadership of colleagues must be reelect by competition every 4-5 years. In such a way it will be improved the responsibility and professionalism of many members of the staff.

It is necessary to modify the legal framework, which will not allow the persons who do not have agrarian studies, to deal with this branch.

References:

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. Nr: 634.
2. Nesterenco C. Managementul instituțiilor învățământului agrar: Problemele manageriale ale gestiunii instituțiilor cu profil agrar în perioada europenizării economice. Monografie. Chișinău: Centrul editorial al UASM, 2009, 244 p. 20,9 c.a. ISBN 978-9975-64-175-3.
3. Rezultatele activității instituțiilor de învățământ din subordine și realizarea Foi de parcurs privind acțiunile Guvernului în vederea dezvoltării învățământului vocațional/tehnic pentru perioada 2013-2014, CONFERINȚA ANUALĂ A CADRELOR DIDACTICE, Ungheni 2014.



ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Панфилова А.П., д-р пед. наук, проф.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия

Участник конференции,

Национального первенства по научной аналитике,

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье рассмотрена специфика инновационного обучения в условиях перемен, включающего интенсивные технологии, и проанализированы проблемы и возможности оценки образовательного результата, качества приобретаемых умений.

Ключевые слова: инновационные технологии (creation of new knowledge), качество учения, рефлексия, закрепление на опыте, валидность, «входная и выходная» информация, обратная связь.

The article covers the nature of innovative learning in terms of changes, including intensive technologies, and analyzed problems and opportunities of result and quality of acquired skills estimation.

Keywords: innovative technologies (creation of new knowledge), quality of teaching, reflection, experimental consolidation, validity, "inputs and outputs", feedback.

В современной жизни постоянно растут требования к деловым характеристикам специалистов, работающих в организациях, их надежности и ответственности, устойчивости к конфликтным и стрессогенным ситуациям, требования к умениям работать в команде на принципах сотрудничества, умениям в любых обстоятельствах находить эффективные решения. Эти особенности практической ситуации в условиях социальной трансформации, в которой находятся все образовательные учреждения, предъявляют и новые требования к системе обучения, актуализируют проблемы оценки качества знаний.

Формированию новых знаний способствует инновационное обучение, включающее наряду с трансляционными, интенсивные технологии и методы обучения. Как известно, одна из главных целей инновационного подхода к образовательному процессу – это обеспечение надежности, психологической устойчивости специалистов, повышение их коммуникативного и творческого потенциала и профессионального мастерства. В ходе такого обучения его участники готовят себя к разнообразным ситуациям, порой непредвиденным и трудноразрешимым. Для этого учебный процесс осуществляется, как минимум, в двух направлениях: во-первых, анализируются неэффективные способы решения проблем, допускаемые ошибки, неучтенная информация; во-вторых, синтезируются и апробируются более эффективные образцы и способы действий, прогнозируются возможные их последствия и потенциальные проблемы. Методы, способы и техники группового делового взаимодействия становятся ключевым предметом анализа, освоения и целенаправленного развития всей команды участников такого взаимодействия и каждого в отдельности.

Все принципы и формы работы, предусматриваемые инновационными технологиями, такими как: игровое проектирование, анализ кейсов и микроситуаций, ролевыми и имитационными играми, мозговыми штурмами и тренингами, деловыми и аттестационными играми направлены на повышение эффективности обучения. Исследователи в сфере образования, отмечают, что в терминологии, которая используется для обозначения образовательной деятельности специалистов, в настоящее время всё чаще вместо термина «обучение» оперируют термином «учение» (*learning*). Использование этого термина в широком социальном, а не только в психолого-дидактическом контексте, подчёркивает новые социальные роли специалистов по отношению к миру информации: «учение на собственном опыте», «обучение в различных жизненных и профессиональных ситуациях», то есть, речь идёт о приобретении того знания, которое добывается собственными усилиями в процессе изучения, через практическую деятельность, обучение на опыте, как средство саморазвития путём личной активности. В рассматриваемом контексте под учением мы понимаем определённые систематические усилия обучающихся, направленные на усвоение ими необходимых знаний и навыков путём не только лекций, семинаров и консультирования, но и интенсивных и интерактивных упражнений, исследовательских задач, креативных проектов. Процесс научения наглядно можно представить в виде цикла К. Андерсона, предложившего модель *CTAT* (*Concept, Techniques, Application, Transfer*), то есть: Понятие, Технология, Применение и Перенос [1].

Большинство прогрессивных специалистов в системе образования рассматривают качественное современное «учение» именно как изменение в поведении человека и как результат приобретения им нового практического опыта. Специалистами по игровому моделированию доказано, что в результате инновационного обучения участники приобретают навыки, наиболее важные для успешной деятельности в наше время, - способность гибко, нестандартно и своевременно реагировать на огромное количество изменений, непрерывно обрушивающихся на каждого человека, более того, - предвидеть эти изменения и участвовать в их формировании. Представляется, что основные идеи, позволяющие решить эту задачу, заключаются в следующем:

– качественное учение – это не усвоение некоторого набора информации или приобретение новых навыков, а развитие обучаемого, изменение его сознания, взглядов, установок, ценностей, норм и поведения, считается, к тому же, что истинное знание – это способность практически действовать в соответствии с этим знанием;

– процесс учения оказывается эффективнее, когда участники решают свои реальные или профессиональные проблемы и для этого осваивают новые методы и средства работы, обучение, таким образом, выступает в единстве с творческим решением проблем;

– объединение учения и исследовательской деятельности, представление учения как вида исследовательской работы создает дополнительную мотивацию и повышает качество адаптации к своему видению мира новых идей и нового материала;

– доказано, что эффективность учения резко повышается в условиях интенсивного погружения обучаемых в моделируемую ситуацию или обстоятельства, отвлечения от текущих дел и при глубокой концентрации на материале в режиме группового взаимодействия, в таких условиях начинают включаться внутренние резервы личности человека, открываются нереализованные и потенциальные способности и ресурсы;

– важным моментом интерактивного учения является то, что в образовательном процессе создаются комфортные условия взаимодействия, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность и творческие потенции, что делает продуктивным сам процесс обучения; появляется возможность продемонстрировать свою конкурентоспособность, реализовать скрытые возможности (презумпция талантливости), позиционировать себя публично, продемонстрировать лидерский потенциал;

– интенсивное учение строится не от простого к сложному, а чаще всего, от сложного к простому; техника, помогающая осмыслить сверхсложную информацию и свести ее к простым составляющим, называется «сведением», что позволяет резервным возможностям сознания и психики обучаемого проявляться и активизироваться в ходе усвоения и переработки сверхбольших объемов информации;

– учению и развитию участников игрового взаимодействия способствует и интенсивное развитие группы, которое активизирует каждого за счет резкого ускорения проходимых группой этапов развития, когда за несколько интенсивных занятий команды участников проходят путь, для которого в обычных условиях могут понадобиться месяцы, а то и годы, что подтверждает эффективность группового фактора – одного из наиболее мощных в повышении качества учения и развития человека, так как считается, что в команде все её участники, и каждый в отдельности заинтересованы в общем результате, в принятии совместного решения и при сотрудничестве и содействии друг другу могут достичь синергического эффекта [2].

– преимуществом интенсивного учения является также отказ от последовательности – «от знаний – к практическим действиям» и признание последовательности «от действий – к знаниям» более продуктивной: получение опыта (ролевые игры, анализ ситуаций, тренинг) – рефлексия (групповая дискуссия, дебрифинг) – теоретические основы (лекция, семинар) – закрепление на опыте (кейсы, ролевые игры, исследовательские задания, интерактивные упражнения и тренинги).

– интерактивная деятельность – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая предполагает на занятиях организацию и развитие диалогового и полилогового общения, методы дискуссии, в процессе которой осуществляется выбор между предложенными вариантами (при этом используются ментальная лестница, виды спора «adred, adhominem, adrem»; стратегии взаимодействия: соперничество, компромисс, сотрудничество; разнообразные модели общения: информационная, убеждающая, внушающая и другие), ведущие к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач, развивающие навыки партнёрских отношений и компетенции командного взаимодействия.

Данный перечень преимуществ инновационного учения можно было бы продолжить, однако, в данной статье ключевой проблемой является проблема оценки качества такого учения и возможностей его измерения. Известно, что в реальной практике игрового обучения у педагога возникает большое количество вопросов, связанных с оценкой образовательной результативности, на которые не всегда можно найти конструктивный ответ. В тоже время при традиционном обучении, знания всё-таки можно оценить с помощью балльного оценивания при проведении тестирования, зачёта, экзамена, коллоквиума и других известных форм, что многих вполне устраивает. Однако валидность оценки при этом зависит от того, действительно ли педагог оценивает знания и умения, компетенции и приобретённые навыки. Например, считается, что невозможно с помощью объективного теста измерить практические навыки обучаемого (например, при разрешении конфликта или принятии управленческого решения в лабораторных условиях) или его способность представить логический аргумент. Чтобы быть валидным, оценивание также должно покрывать значительную часть пройденных тем и проблем и опираться на все соответствующие уровни таксономии Блума. Глубина и ширина оцениваемых знаний должны быть адекватно представлены в распределении итоговых баллов. Кроме того, валидность снижается каждый раз, когда обучаемый не понимает формулировку вопроса, что на практике встречается достаточно часто. Специалисты отмечают, что нередко и сами педагоги путают трудности в обучении с трудностями в понимании формулировок вопроса [3]. К тому же если экзамен принимается группой педагогов, (например, преподающих дисциплины в модуле), то появляется проблема объективных критериев, идентичных требований, а не анализа общего впечатления экзаменатора от успешности вербальной коммуникации или имиджевого обаяния студента.

Всё сказанное свидетельствует о том, что выявлять качество обучения при инновационных подходах ещё сложнее, так как большинство принимаемых на играх и тренингах решений осуществляется в режиме группового взаимодействия, а педагог не всегда вооружён правильными ответами, он может анализировать лишь плюсы и минусы принятых решений, прогнозировать потенциальные проблемы. Кстати, именно по этой причине многие педагоги предпочитают инновационному обучению – традиционное.

Анализ и оценка результатов интерактивного обучения и сегодня является камнем преткновения для тех, кто проводит игровые занятия. Можно сказать, что обучение и развитие, которое не обеспечивает желаемых результатов, является потенциально вредным для любого образовательного учреждения, демотивирующим для участников и подрывающим авторитет педагогов, да и дискредитирующим сами интерактивные технологии. Поэтому задача каждого педагога, внедряющего инновационные технологии, работать над критериями и методами оценки качества обучения. Проводимые нами исследования в этом направлении позволяют кратко описать опыт диагностики образовательных результатов игрового обучения. Как правило, каждый студент имеет обратную связь с группой и участвует в разборе теоретического материала (включающего экономические, юридические, психолого-педагогические, этические и управленческие аспекты), закрепляющего результаты анализа игр и упражнений, в основе которого лежит четырёхуровневую модель оценки эффективности проведения игры, тренинга или кейса: 1. Уровень реакции обучаемых (опросы, анкетирование). 2. Уровень усвоенных знаний (измерение знаний или системы знаний до и после интерактивного взаимодействия). 3. Уровень сформированности

навыка (измерение навыка до и после игровых занятий даёт материал для оценки эффективности обучения). 4. Изменение в структуре профессиональной деятельности обучающегося [4].

Таким образом, поведение участников игрового обучения в предлагаемых моделируемых обстоятельствах становится объектом анализа самой группы, а также экспертного оценивания со стороны «компетентных судей» или педагога. Осуществляется диагностика уровня развития их новых компетентностей, толерантности и тех этических ценностей, которые в условиях профессиональной деятельности позволят в будущем выйти на конструктивный диалог и равноправное сотрудничество, что, несомненно, будет способствовать созданию благоприятного климата в коллективе.

В связи со сказанным, педагогу нужен инструментарий, позволяющий осуществлять прямо на игровом занятии анализ и контроль процесса научения, восприятия и понимания информации обучаемыми. Чаще всего для достижения этих целей в интерактивном обучении используются разнообразные продуктивные технологии обратной связи, с помощью которых можно не только диагностировать состояние взаимопонимания в группе, но и определить образовательный эффект, то есть чему учились и чему научились участники игрового занятия. Кроме того, можно проверить апробируются ли новые теоретические знания и конструктивные техники для осуществления совместной работы, правильно ли восприняты ценностные смыслы, продвинулись ли участники игры в освоении новой информации. Чтобы выявить качество обучения, обучаемые должны пройти через следующие три стадии:

- получение входной информации (теория изучаемого вопроса, комментарии, новые данные, суждения, навыки и необходимые умения);
- обработка полученной информации (анализ, переработка, закрепление и запоминание, объединение новой информации с уже имеющейся);
- представление выходной информации или обучающего результата (демонстрация освоенного знания через его публичную презентацию, демонстрацию умений и навыков).

На первом этапе необходима та обратная связь, с помощью которой педагог получает информацию, о её правильном восприятии и понимании. Вместе с тем практика интерактивного обучения свидетельствует, что настоящее обучение и освоение информации происходит на втором этапе, то есть на стадии «обработки информации». Именно на этом этапе обучаемые выполняют конкретные упражнения, анализируют или «разыгрывают» ситуации, вырабатывают совместные решения. В то же время внутригрупповая работа, как правило, символизирует «закрытое пространство» (особенно при наличии нескольких игровых команд) и поэтому у педагога (если он не работает на игре модератором или фасилитатором) порой нет возможности наблюдать за тем как идёт освоение знания и развитие умений обучаемых как бы «изнутри». Уровень усвоения новых теоретических знаний и практических умений может быть по-настоящему оценён педагогом лишь на третьем этапе, когда заслушивается ответ, комментарий, решение, то есть когда обучаемые демонстрируют «выходную информацию».

Только получение ответа «здесь и сейчас» или демонстрация конкретного результата, выработанного всей командой (решение, проект, программа деятельности), позволяют сравнить итоги коллективной работы с установленным стандартом или с экспертной оценкой педагога. Анализ полученных результатов позволяет ему оценить или зафиксировать прогресс и успешное достижение обучающей цели, либо начать коррекционную деятельность на основе разработки новой стратегии (методики) обучения. Несовпадение ожидаемого результата и намерений может быть связано с проблемами каждого этапа, например, с непониманием обучаемыми информации на первом (входная информация) или неправильной её обработкой – на втором этапе. В учебном процессе с использованием интерактивных технологий необходимо постоянно соблюдать все три этапа, причём третий этап («выходная информация») становится источником нового первого, таким образом, участники занятий будут учиться и на своих успехах и на своих ошибках или неудачах, если удастся их обнаружить и проанализировать с помощью обратной связи.

Обратная связь для анализа качества результатов игрового взаимодействия осуществляется с помощью специальных технологий: послеигровой дискуссии, рефлексии и деролинга, шеринга и дебрифинга, специфика которых описана нами в профессиональной литературе [5]. Для педагогов может быть полезной деловая игра «Аттестация», позволяющая за 4 - 6 часов не только определить уровень развития знаний, умений и навыков и их качество, но и просветить тех студентов, которые пришли на итоговую игру без достаточной компетентности. Для оценки используются три подхода: самооценка, внутрикомандная оценка каждого и оценка экспертов, в результате выставляется средний балл [6]. Кроме того можно практиковать разнообразные опросы, в виде специальных упражнений, анкет или письменных отзывов. Однако следует помнить, что не всегда эта информация бывает объективна, иногда она излишне комплиментарна (так называемые «листки удачи»), а порой может быть даже негативной.

Вывод. Таким образом, осмысленная оценка педагогом обучения студентов позволяет увидеть как содержательные, так и инновационные результаты и на следующей игре произвести необходимые изменения; помогает понять – качество обучения оставляет желать лучшего или достигнуты определённые успехи. Представляется, что данная проблема находится в стадии исследования как по поиску и разработке объективных критериев, так и валидных форм и методов оценивания качества интенсивного обучения.

Литература:

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. Уч. пособие для студ. – 4-ое изд. – М.: Изд-кий центр Академия, 2013.
2. Panfilova A., Khachatouryan E. Creation of a synergy of educational group by means of interactive technologies- Вж. «French Journal of Science and Education». No.2. (12), July-December, 2014, S.69.
3. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство./Пер. с англ. – М.: Ломоносовъ, 2010.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: уч. пособие / 3-ье изд. – М.: Изд-тво: Академия, 2008.
5. Интерактивные технологии в обучении менеджменту. Учебно-практическое пособие. / Под ред. В.П. Соломина, Л.А. Громовой, А.П. Панфиловой. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
6. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003.

ЭКСТРАГИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Лаврентьева З.И., д-р пед. наук, проф.
Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье раскрывается педагогическая сущность понятия «экстрагирование». Показаны особенности реализации механизма экстрагирования в целенаправленном педагогическом процессе. Выявляется специфика экстрагирования социального самосознания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Представлены средства реализации механизма экстрагирования социального самосознания ребенка в условиях приемной семьи. Доказывается, что экстрагирование самосознания ребенка-сироты осуществляется через организацию жизнедеятельности и осознание семейной идентичности.

Ключевые слова: дети-сироты, приемная семья, педагогические функции, самосознание.

The article describes the pedagogical essence of the concept of «extraction». Shows the features of the mechanism of extraction in purposeful pedagogical process. Specifics of the extraction of the social consciousness of children-orphans and children left without parental care. Presents means of realization of the mechanism of extraction of the social consciousness of the child in a foster family. It is proved that the extraction of the identity of an orphan through the organization of life and awareness of family identity.

Keywords: orphans, foster family, the educational function of self-consciousness.

Стремительная трансформация социальных процессов в современном обществе постоянно и настойчиво влияет на каждого нашего современника, несмотря на то, осознает он это или нет. Педагогическая проблема заключается в том, чтобы определить методы и средства помощи, обеспечивающие человеку адекватное восприятие, переработку и гибкий отклик на перемены.

Решение данной проблемы актуально для любого человека, в любом возрасте и из любой социальной страты. Однако особую важность оно приобретает тогда, когда речь идет о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей. Их восприятие изменений в окружающем мире заслоняется или даже вытесняется переживаниями утрат своей собственной семьи, обуславливается резкой сменой ситуации индивидуального развития, личной нестабильностью. Самосознание ребенка, лишённого семьи и родительской заботы, объективно сосредоточено на внутренних переменах и противоречиях. Внешние перемены отодвигаются на периферию самосознания, тем самым закрывая ребенку видеть новый мир, новые отношения между людьми, новые способы взаимодействия. Это и есть одна из главных причин нестабильной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

С нашей точки зрения, механизмом возвращения самосознания ребенка-сироты, ребенка, оставшегося без поддержки семьи и родителей (даже в младенческом возрасте, не говоря уже о подростках), в мир современных перемен может выступать экстрагирование, т.е. вытягивание самосознания ребенка из пут личных переживаний в пространство всеобщей жизни.

Мы не случайно используем нетрадиционной для педагогической науки термин «экстрагирование». В отличие от стимулирования, предполагающего создание педагогических условий, при которых ребенок начинает действовать определенным образом, в отличие от формирования, при котором отрабатываются нехарактерные для индивидуума свойства или опыт, или коррекции, при которой ребенок ориентируется на общепринятые нормы, экстрагирование предполагает работу с латентными (скрытыми, спящими) возможностями ребенка. Под экстрагированием нами понимается вытягивание на поверхность тех способностей ребенка, о которых он сам не догадывается, которые для него никогда не были актуальны и которые глубоко спрятаны в традиционных ситуациях поведения и общения. Оно направлено на то, чтобы возбудить в ребенке интерес к неактуальному, пробудить в нем способность видеть шире и дальше своей собственно персоны. В смысле развития социального самосознания механизм экстрагирования предполагает подтягивание ребенка к социальному опыту, к восприятию и пониманию окружающего мира.

Психологические исследования доказывают, что процесс экстрагирования социального самосознания ребенка осуществляется значимым взрослым в процессе привязанности. У детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в социальных учреждениях, такого значимого взрослого и устойчивых привязанной не возникает. Механизм экстрагирования реализуется вяло или деформируется.

Однако это вовсе не означает, что достаточно такого ребенка вывести в мир, перевести из детского дома в семейную среду, так называемую замещающую семью. С целью запуска механизма экстрагирования для ребенка, продолжающего переживать и перерабатывать глобальные личностные перемены, необходима целенаправленная педагогическая деятельность.

Педагогическим приемам организации такой деятельности может научиться любой родитель, принявший на воспитание в свою семью ребенка, лишённого биологической родительской заботы. Вместе с тем, в Российской Федерации законодательно определена такая форма семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в которой принимающие родители обязаны вести специальную воспитательскую деятельность. Это приемная семья. Особенность ее организации заключается в том, что приемный родитель (приемные родители) получают заработную плату за организацию воспитательной работы с приемными семьями, т.е. профессионально выполняют свои родительские функции.

Функцию экстрагирования, на наш взгляд, необходимо отнести к обязательным в деятельности профессионального приемного родителя [2, с. 93–94]. Средствами осуществления данной функции выступают актуализации новаций в специально созданных воспитательных ситуациях. Предложения по осуществлению функции экстрагирования в приемных семьях мы находим в работе Ю.С. Любимцевой. Она пишет, что одним из важнейших условий актуализации скрытых возможностей ребенка является поддержка инициативы деятельности ребенка в воспитательных ситуациях разной степени сложности и стимулирование принятия ребенком ответственных решений в организации жизнедеятельности приемной семьи [4, с.46]. Следовательно, приемные родители могут специально создавать условия, провоцирующие ребенка на проявление тех способностей, которые раньше не были необходимыми, например, уход за животными или младшими детьми, подготовку сюрпризов в праздничные дни и дни рождения, оказание помощи заболевшему члену семьи. Проявившиеся позитивные способности необходимо заметить, отметить и закрепить в схожих ситуациях.

Функцию экстрагирования можно реализовывать через механизмы социального закалывания (М.И. Рожков), т.е. включение детей в семейные ситуации, которые требуют волевого усилия в преодолении негативных влияний со стороны социума, овладения определенными способами этого преодоления, формирование социального иммунитета, стрессоустойчивости,

рефлексивной позиции [5, с. 52]. В конечном счете, речь идет о формировании мотивации ребенка внести свой вклад в изменение ситуации в семье, в ближайшем окружении и в социальном мире в целом.

Принципиальным педагогическим средством реализации функции экстрагирования в приемной семье выступает не само устройство ребенка в семью, а организация жизнедеятельности ребенка в семье [3].

Жизнедеятельность – это особый вид деятельности, направленный на созидание индивидуального жизненного пути и регулируемый динамической системой смысла жизни. Существенными чертами жизнедеятельности, отличающими ее от иных форм и видов деятельности, являются: во-первых, объект жизнедеятельности – индивидуальная жизнь; во-вторых, субъект жизнедеятельности – личность в роли субъекта жизни; в-третьих, целевая функция жизнедеятельности – проектирование и созидание жизненного пути; в-четвертых, динамическая система смысла жизни как ведущая инстанция психической регуляции жизнедеятельности. Последняя черта представляется наиболее значимой в контексте исследования жизнедеятельности как особой разновидности деятельности личности. По мнению А.Н. Леонтьева и других представителей деятельностного подхода в психологии, психологическая характеристика и онтологическая самостоятельность всякой деятельности однозначно детерминирована наличием независимого мотива, опредмеченного в данной деятельности. В свете данного положения смысл жизни можно рассматривать в качестве специфического «мотива», который конституирует жизнедеятельность как особый вид деятельности и эмансипирует ее в ряду прочих видов произвольной активности. Если отдельная деятельность регулируется на основе наличия в смысловой структуре личности релевантной динамической смысловой системы, то жизнедеятельность определяется динамической системой смысла жизни. Смысл жизни как динамическая смысловая система концентрирует всю совокупность смысловых отношений личности к разнообразным объектам и явлениям жизненного пути – от локальных событий до протяженных периодов жизни, включая индивидуальный жизненный путь в его нерасторжимой целостности, что принципиально важно для механизма экстрагирования.

«Жизнедеятельность» в нашем случае понимается в двух аспектах: как процесс телесно душевно духовного становления и развития человека, проживающего различные эмоционально значимые семейные события и как деятельность, позволяющая понять смысл семейной и социальной жизни. Следовательно, акцент из сферы «родной – приемный» переносится в сферу «проживание – жизнедеятельность», что, в свою очередь на первый план выдвигает не специфику организации приемной семьи, а всеобщие закономерности воспитания детей в семье в современных условиях. Результатом деятельности приемной семьи становится не характер отношений «приемный ребенок» – «приемный родитель», а качество воспитания ребенка, главным показателем которого выступает его долгосрочное социальное благополучие. Критерием успешности становится не результат деятельности родителей, а жизнеспособность семьи и ребенка. Показателями жизнеспособности в отличие от ныне существующих показателей успешности, связанных с конкретными умениями и навыками, становятся гибкость, упругость, эластичность, устойчивость (способность быстро восстанавливать здоровое физическое и душевное состояние), социальный интерес. Это и есть показатели изменяющегося социального самосознания.

В связи с этим предлагаем в качестве научного определения приемной семьи признать особую среду жизнедеятельности ребенка, позволяющую с помощью естественных ресурсов семьи и целенаправленного профессионального воспитания разрешать социальные проблемы ребенка, обеспечивать ему поступательное продвижение к самопознанию, самопониманию и формировать у него способности наиболее полно реализовать себя как человека.

Наконец, неременным средством реализации механизма экстрагирования следует признать целенаправленную педагогическую деятельность по раскрытию семейной самоидентичности ребенка.

Устойчивая идентичность, как доказывает Э. Эриксон, является эпицентром жизнедеятельности человека, условием обретения смысла жизни, стимулом самосознания. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в изменяющемся внешнем мире. Что касается людей, выросших в приемных семьях, то для них этот вопрос усложняется в несколько раз, во-первых, потому что они были рождены одними людьми, а воспитаны другими, и, во-вторых, потому что они, как правило, не обладают полной информацией о своих биологических корнях.

Впервые проблема идентичности ребенка-сироты начинает разрабатываться учеными еще в 60-е годы прошлого века в связи с не успешностью жизненного пути детей из семей усыновителей. Изучая разные аспекты становления и развития идентичности неродного ребенка, авторы приходят к схожим выводам: условием снижения спутанности идентичности выступает знание (а в случаях отсутствия достоверных сведений – придумывание) истории своего рождения и своей принадлежности к кровной семье. Собственная история, по мнению исследователей «помогает понять, как мы связаны с этим миром» [1].

В современной отечественной литературе проблема идентичности приемного ребенка ставится достаточно остро. В последние годы появляются работы, которые можно объединить в группу, признающую в качестве целей воспитания ребенка в приемной семье – оказание содействия проявлению, сохранению и развитию своеобразной уникальности личности приемного ребенка, основанной на его устойчивой идентичности. Анализ литературы по проблеме приемной семьи позволяет признать в качестве базовой основы формирования идентичности ребенка его субъектность, его самоощущение, его чувства и состояния в сложившейся ситуации социального развития.

Логика становления субъектной позиции личности ребенка в новой приемной семье включает в себя реализацию следующих действий:

- актуализацию старого и обогащение нового социального опыта приемного ребенка в процессе включения в разнообразные типы (продуктивный и репродуктивный) и виды (учебная, трудовая, общественно-полезная и др.) социальной деятельности;
- обеспечение единства интериоризации как освоенных в кровной семье видов и способов деятельности и экстериоризации развертывания и проявления в деятельности новых характеристик личности;
- индивидуализацию социального опыта личностью в ходе освоения способов, видов деятельности в новых условиях, что стимулирует обогащение внутренней мотивации деятельности;
- осознание себя в качестве субъекта жизнедеятельности приемной семьи, что проявляется в сознательном участии в новых для ребенка типах и видах деятельности, в обогащении отношений со взрослыми и со сверстниками.

Субъектность ребенка в приемной семье – ощущение тождественности сразу с двумя семейными системами. Это сложение, приумножение, обогащение личной тождественности в разных ситуациях семейного развития – в кровной и приемной семье. В то же время, сформированная субъектность показывает ребенку его отличие и от кровной семьи, и от семьи приемной, и от всего человеческого рода. Это его уникальность, вмещающая в себя то, что и из общественного бытия, из старой и новой семьи выбирает сам ребенок. Приемная семья, прежде всего, как семья профессиональная, должна обеспечить право выбора, помочь ребенку понять уникальность ситуации, сама должна увидеть, признать и принять своеобразие субъектности ребенка.

Ведущим средством сохранения идентичности в ее целостности и непротиворечивости в условиях приемной семьи выступает интеграция связей ребенка как с кровной, так и с приемной семьей.

Кровно-семейная идентичность, какими бы негативными и даже деструктивными показателями она ни обладала, никуда не исчезает. Ее нельзя уничтожить вместе с изъятием ребенка из семьи. Она на подсознательном уровне сопровождает человека всю жизнь. Часто в приемных семьях замалчивается или сознательно вытесняется сам факт не родства. Современные научные исследования убедительно доказывают, что необходимо помочь ребенку переработать информацию о семейной истории, выделить в ней факты, позволяющие сохранить целостность и перспективность личностного развития. Чтобы приемный ребенок почувствовал себя защищенным, уверяют психологи, нужно, чтобы он знал свои корни. Следовательно, защищенность начинается с принятия новыми родителями семейной истории ребенка. Не следует говорить плохо о кровной семье ребенка, о его матери и отце, даже если они поступали ужасно. Это еще одно важное условие формирования устойчивой идентичности. На идентичность влияет принадлежность к семье, а не к ситуации, которая в этой семье сложилась.

Более того, у родителей и приемных детей сохраняются их самостоятельные фамилии. Следовательно, это еще один риск смешения идентичности: ребенок не может понять, к какой семье он относится, какую часть фамильной истории он может приписать лично себе. Формирование устойчивой личностной идентичности приемного ребенка в данном случае возможно при условии обогащения, а не вытеснения или замещения кровной семьи семьей приемной. Многие приемные родители понимают важность контактов приемного ребенка с членами кровнородственной семьи, чтобы помочь ребенку осознать общее и особенное в приемной и кровной семьях, чтобы помочь ребенку сделать идентификационный выбор между принадлежностью и защищенностью. Приемная семья, привнося новизну в жизнь ребенка, предоставляя ему наилучшую заботу и искреннюю любовь, должна подумать о том, чтобы не было дискретности, подмены, замещения, чтобы не было деления на «до» и «после», чтобы было умножение двух разных любовей к ребенку. Это и есть содержание механизма экстрагирования с целью развития самосознания в целом и социального самосознания в частности.

Итак, специально организованная педагогическая деятельность, направленная на экстрагирование, раскрытие перед ребенком окружающего мира во всем его многообразии и изменчивости, втягивание его в новшества жизни, позволяет детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, расширять свое самосознание, обогащать его социальными инновациями, а, следовательно, быстрее вписываться в социальные трансформации, использовать их в своем развитии.

Литература:

1. Гротевант, Г. Идентичность приемного ребенка: влияние семейной обстановки и социального окружения на ее формирование [Электронный ресурс]/ Г. Гротевант, Н. Данбар и др. URL:http://usinovi.ru/uploads/school/psychologist/3-18_identicnost.doc (дата обращения 7.01.2015).
2. Лаврентьева З.И. Приемная семья как социально-педагогический феномен: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.
3. Лаврентьева З.И., Расчетина С.А. Технологии социально-педагогической деятельности с детьми. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
4. Любимцева Ю.С. Становление субъектной позиции ребенка в условиях сообщества приемных семей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – С. 4.
5. Рожков М.И. Социально-педагогическая деятельность: экзистенциальный подход // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – № 5. – Том II (психолого-педагогические науки). – специальный выпуск. – С. 50 -54.

УДК 37.026

СИСТЕМНАЯ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Игропуло И.Ф., д-р пед. наук, проф.
Игропуло В.С., канд. физ-мат. наук, доцент
СевероКавказский федеральный университет, Россия

Участники конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Изменения, происходящие в социуме, сопровождаются социальными трансформациями и опираются на социальные представления. В формировании социальных представлений важную роль играет система образования, которая будет содействовать социальным трансформациям, если станет открытой и изменяющейся. Ключевые задачи открытого образования – повышение его качества, содействие отказу от устаревших стереотипов, формированию современного стиля практического мышления и деятельности, саморазвитию личности. В решении этих задач важна роль современной научно – методологической подготовки школьников и студентов, приобретение навыков и опыта проектно – исследовательской деятельности.

Ключевые слова: социальные трансформации; личностные предпочтения; открытое образование; сложные динамические системы; качество знаний; самосознание личности; стиль мышления; ментальные модели; научно – методологическая подготовка.

Changes taking place in society are accompanied by social transformations and based on social representations. The educational system plays the important role in the formation of social representations by which it will contribute to social transformation, if it becomes open and changing. Key objectives of open education – improving the quality, facilitate the transition from outdated stereotypes, the formation of the modern style of thinking and practical activities, self-development.

In solving these problems the system of scientific-methodological training of pupils and students, the acquisition of skills and experience of design-research activities is very important.

Keywords: social transformation; personal preferences; open education; complex dynamic systems; quality of knowledge; identity of the person; way of thinking; mental models; Scientific-methodological preparation

Осознание того, что мир, человек и сообщества людей непрерывно изменяются, произошло довольно давно. Но и сегодня остается немало нерешенных проблем, связанных с прошлыми, настоящими и предстоящими изменениями. Вместе с тем, убедительно доказано, что социальные преобразования и, в частности, социальные трансформации [1], являются одной из глубинных особенностей общественных изменений, формирующих образы и смыслы будущего, создавая как бы проект направленности развития общества. Открывая и изменяя пространство различий между настоящим и будущим, обеспечивая связь традиций и новаций, человека и мира, социальная трансформация задает импульс развития, намечает его возможные направления. Она помогает выявить средства и методы преодоления (или сохранения) различий, возможности необходимой гармонизации взаимоотношений между человеком и средой, условия «соразмерности» действий различных факторов в жизни общества, человека и природы. Эти компоненты социальной (как субъектной, так и объектной) трансформации характеризуют особенности жизни каждого современного человека, который (хочет или вынужден) выходить за рамки стереотипов, сложившихся общественных отношений, подготавливая, тем самым, их возможные изменения, закладывая основы формирования образов и смыслов будущего.

Из изложенного вышеследует, что социальный субъект, выходя за границы настоящего, сегодняшнего, данного и опираясь на личностные социальные представления [2] и предпочтения, выступает в роли синхронизатора всех процессов социальной трансформации. С. Московичи [3] считает эти представления и предпочтения главной характеристикой общественного и индивидуального сознания. Динамика социальных представлений связана с влиянием изменений социально – политических условий в обществе, личностными изменениями в рамках различных систем социализации, переосмыслением социальных процессов с учетом индивидуальных особенностей. При этом открываются довольно широкие и разнообразные возможности поддержки изменения социальных представлений личности с использованием системы образования. Но для осуществления реальной поддержки должна изменяться сама система образования [4].

Взаимодействие между социальными трансформациями и системой образования на всех уровнях как по форме, так по содержанию и интенсивности является достаточно разнохарактерным уже сегодня. Однако, изучение основных аспектов взаимодействия - онтологических, методологических, гносеологических и культурно – смысловых – указывает на возникшую ранее и проявляющуюся в новых формах в наше время несбалансированность названных процессов. Это, в свою очередь, не позволяет выйти на необходимый сегодня уровень качества знаний и самосознания личности, гарантирующих осознанность выбора направлений социальных преобразований, согласования и достижения соразмерности субъектной и объектной сторон общества.

Одна из главных причин сложившейся ситуации - высокая степень закрытости образовательной системы по отношению к процессам развития социума и сохранение тенденции усвоения учащимися уже готовых знаний. Создание системы открытого образования [5], освоение педагогами и учащимися проектно – исследовательских технологий, активной самостоятельной учебно – творческой деятельности, формирование практического мышления в образовательном пространстве, реализация идей метапредметного подхода способствовали бы необходимым изменениям направлений и темпов саморазвития личности, адекватных происходящим социальным трансформациям.

Для создания системы образования, открытой реальной изменяющейся действительности, необходимо не только фиксировать проблемы, критиковать и искать способы улучшения действующих сегодня в России образовательных систем. Необходимо предлагать и обосновывать новые принципы и создавать условия самоопределения и саморазвития молодого (да и не только) человека в изменяющемся социальном и культурном пространстве [1,2]. Такая система открывает возможности построения каждым человеком образов собственного будущего, определения собственных целей, выявления своего призвания, способностей, возможностей и притязаний. Открытость образования позволяет изучить в реальных ситуациях основы современных способов индивидуальной и коллективной деятельности и коммуникаций, чтобы в дальнейшем эффективно включиться в конкретную работу, постепенно повышая уровень своего профессионализма [6]. Постоянные и не только словесные контакты с изменяющимся социумом создают реальные возможности определения стратегии собственной жизни (по крайней мере, на ближайшее время) в различных сферах: профессиональной деятельности, образовании, коммуникациях, общественной жизни. Картина мира, формирующаяся в открытом образовательном пространстве, намного ближе к реальному сложному, нелинейно развивающемуся социальному, научно – техническому, информационно насыщенному пространству. Именно поэтому «конфликт» молодого человека как социальным окружением может стать более продуктивным и менее болезненным. При этом намного успешнее формируется отношение к миру как сложной динамичной системе и осознание того факта, что социальные трансформации возможны только на системном уровне как проектирования, так и реализации.

Открытое образование акцентирует внимание обучающихся и их наставников на формировании современного междисциплинарного стиля мышления [7] и деятельности, обеспечивающего осознанное целеполагание и овладение оптимальными способами достижения цели, апробацию и реализацию своих идей, проектных решений в реальном пространстве источников информации, ресурсов, сотрудничества и противодействия, поиска решений конкретных проблем при сопровождающей поддержке педагога.

Система открытого образования дает вполне приемлемые сегодня пути решения организационных проблем и открывает возможности поиска новых подходов к содержанию, технологии современной образовательной деятельности, позволяющей изменить качество знаний и самосознание личности в условиях социальных трансформаций. Следует, однако, учесть, что и в условиях открытого образования обучающийся будет контактировать и взаимодействовать с социумом, существующим «здесь и сейчас». Между тем, молодым людям следует готовиться к продуктивной деятельности «там и тогда»: послеочередных социальных трансформаций, в новых условиях, в новой реальности. Необходимо также принять во внимание тот факт, что открывающаяся система образования будет взаимодействовать с реальным миром – сложной динамической системой [8], находящейся, кроме того, в состоянии системного кризиса, характеризуемого:

- чрезвычайно сложной структурой причинно – следственных связей, которая не позволяет решить одну возникшую проблему, вырвав ее из этой структуры, из-за многих сложных прямых и обратных связей, препятствующих выделению подсистемы из целостной системы;
- невозможностью подмены целей системы и следующих из них правил взаимодействия частей целими «интересами» какой – либо её подсистемы.

Не принимая во внимание этих особенностей системного кризиса, которые становятся еще более сложными во время социальных трансформаций, можно просто разрушить систему вместо того, чтобы продуманно, системно и осторожно, содействовать её развитию. В свою очередь, система, находящаяся в состоянии кризиса, может разрушить систему образования, воспользовавшись её «открытостью».

Одно из проявлений системного кризиса состоит в том, что система теряет внутренние источники развития, адаптации,

выбора решений и способности к адекватной реакции на происходящие явления. Последнее особенно остро и негативно может сказаться на качестве открытого образования, осознается каждым человеком как «проблема» и порождает, нередко, его отрицательное отношение к действительности. Причем «автором» проблемы довольно часто оказывается сам недовольный. (М.А.Булгаков «...разруха начинается в головах...»). Одна из причин такой «разрухи» - использование нашими современниками (независимо от возраста) устаревших интеллектуальных моделей, стиля мышления и убеждений, порождающих проблемы [9].

Как известно [10], человек воспринимает мир, опираясь на интеллектуальные модели, формирующиеся отчасти естественным путем (жизненный опыт, здравый смысл), отчасти в процессе получения образования, при контактах с различными источниками информации (сетевое взаимодействие, влияние окружения). Исследованы четыре взаимосвязанных способа формирования личностных интеллектуальных моделей: вычеркивание (избирательность внимания); конструирование (видим то, чего нет); искажение (преувеличение и преуменьшение); обобщение (единичного события на «всё»). Так, сочетание обобщения с предубеждением может стать, к примеру, источником дискриминации. В рамках открытой (не полностью контролируемой) модели образования следует кроме этого учитывать три фактора, которые могут стать причиной ошибочного толкования как реальных, так и образовательных событий и привести к дефектам практического мышления:

- регрессию, приводящую к смешиванию связей и причин тех или иных событий («после этого – не всегда значит вследствие этого»);

- пренебрежение фактором времени (не всегда последствия наступают сразу);

- одностороннюю трактовку событий (предвзятость, мы замечаем только события, подтверждающие наши утверждения).

Для создания образовательного пространства на основе политехнической логики [6] важно учесть, что формирующиеся ментальные модели, включая модель практического мышления, доступны исследованию и, на его основе, преобразованию для достижения наилучшего соответствия изменяющейся реальности. Для этого необходимо [9,10]:

- выявить откуда и как поступают сигналы (информация), оберегающие «устаревшую» ментальность;

- определить структуру и свойства современных моделей, соответствующих новым временам, обеспечивающих здоровье, успешность, социальную гармонию, открывающих возможности для творческой деятельности, обладающих способностью к динамическому развитию;

- создать механизм уравнивающей обратной связи, уменьшающий разницу между действительным и целевым состоянием ментальных моделей, отвечающих вашему предназначению, требующихся для разработки и реализации стратегий мышления и деятельности.

К сожалению, реальное образование сегодня практически не занимается решением проблем формирования современного стиля мышления, и этот факт препятствует изменениям в условиях социальных трансформаций.

Одним из главных резервов, использование которых позволит решить проблемы качественных изменений в образовании и приведет к росту самосознания личности в условиях социальных трансформаций, является, на наш взгляд, изменение принципов формирования содержания образования. До настоящего времени отбор огромного (иначе не скажешь) по объёму материала для изучения в школе, вузе определяется набором систематизированных научных фактов, проблем в отшлифованных формулировках, констатацией готовых результатов решения проблем и основных этапов их решения (нередко на уровне «очевидно», «легко показать, что...»). Для большинства обучающихся «очевидное» - совсем не очевидно, а «легко показать, что...» - оказывается непреодолимым препятствием. При таком отборе содержания школьники и студенты оказываются пассивными «потребителями» готовых знаний, получить которые сейчас можно из множества надежных (и ненадежных) источников, а процесс возникновения, постановки проблемы и подробного метода ее решения остается для них закрытым. Человек, получивший образование на уровне «не понимающего запоминания готовых фактов и результатов» не подготовлен и не имеет навыков творческой, проектной, исследовательской и изобретательской деятельности в условиях открытого образовательного пространства и социальных трансформаций.

Представляется, что одним из возможных решений этой серьезной проблемы, могут быть новые принципы формирования содержания образования, позволяющие видоизменить дидактический эквивалент науки, сделав его не столько фактографическим и констатирующим известные результаты, а скорее инструментальным, междисциплинарным, практически ориентированным, но не менее фундаментальным и информативным. Имеется в виду научно – методологическая подготовка и проектно – исследовательская деятельность, охватывающая как школьный, так и вузовский периоды образования.

Системная научно – методологическая подготовка школьников и студентов открывает новые возможности реализации принципов фундаментальности, междисциплинарности, системности, открытости, практической направленности и индивидуализации образования поскольку:

- общенаучная методология является универсальным исследовательским инструментом как естественных, технических, так и гуманитарных и прикладных наук;

- на уровне системной общенаучной методологии реализуется целостность, междисциплинарность и динамичность фундаментальной и прикладной науки в современном ее понимании;

- такая подготовка школьников и студентов формирует «инструментальное оснащение» образовательной деятельности, создает условия для превращения учебного процесса в открытом образовательном пространстве в разветвленную, индивидуализированную систему овладения опытом самостоятельной проектно – исследовательской деятельности, получения как субъективно, так и объективно новых практических результатов;

- не менее важна возможность для начинающих исследователей ипроектантов относительно легко переходить с одной образовательной траектории (например, «физической») на другую (например, «биологическую», «экологическую» или даже «гуманитарную») опираясь на надежный фундамент и практические возможности общенаучной методологии.

Предлагаемые идеи опираются не только на теоретическое обоснование, но и практический довольно продолжительный (в течение 25 лет) и достаточно успешный опыт работы со школьниками разного возраста в системе Малой академии наук и искусств Дворца детского творчества г. Ставрополя в содружестве со школами города и края.

Учащиеся под руководством преподавателей университетов, учителей школ осваивают методы исследовательской деятельности, успешно проводят вполне серьезные исследования на кафедрах вузов, в школах и докладывают их результаты на конференциях регионального, российского и международного уровней [11; 12]. Аналогичные достижения имеются и у студентов, которые начинали практические исследования, разработку реализацию проектов сразу, с первого курса, нередко продолжая работу, начатую еще в академии.

Таким образом, в условиях социальных трансформаций новые возможности для повышения уровня самосознания личности [13], качества образования и формирования практического (гуманитарного) стиля мышления возникают в системе открытого образовательного пространства, в процессе овладения инструментально – методологическими навыками, не связанными с границами конкретных научных дисциплин и жесткими технологическими нормами. В такой обстановке

человек, представляющий собой по природе целостный, сложный, развивающийся социокультурный объект, оказывается во вдохновляющей ситуации открытых границ и неограниченных возможностей познания и деятельности, в которой на любом этапе действует принцип: «Не человек для образования, а образование для человека».

Литература:

1. Кравченко С.А. Нелинейная социокультурная динамика: игральная динамика: монография. Московский государственный институт международных отношений. МИД России - М.: МГИМО Университет. 2006. 312 с.
2. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. - М: Институт психологии РАН, 2011. 182 с.
3. Московичи С. Социальная психология. - СПб, «Питер», 2006. 457 с.
4. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования. - М.: Книжный дом «Либроком». 2012.344 с.
5. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. - М. Книжный дом «Либроком», 2013., 256 с.
6. Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода. М.: ЛЕНАНД, 2015.344 с.
7. Гараедаги Д. Системное мышление. - Минск: Гревцов БУКС, 2011. 480 с.
8. Тарасенко Ф.П. Прикладной системный анализ. - М.: КНОРУС, 2010. 224 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб, «Питер», 2000. -512 с.
10. Майнцер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.464 с.
11. Igrópulo I., Igrópulo V. Psycho-pedagogical foundations of interactive training of teachers for organization of student's research activity /Problems of correlation of interpersonal interactions and educational technologies in social relations /Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the LXXV International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Pedagogical and Psychological sciences. London, 2014.pp. 14-17.
12. Igrópulo I., Igrópulo V. The functions of research in the development of the individual student in an integrated educational system Problems of modern pedagogics in the context of international educational standards development.
13. Materials digest of the XL International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Pedagogical sciences. (London, January 31- February 05, 2013). Chief editor – Pavlov V. V.London, 2013. С. 84-86.
14. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. Под ред. Е.Д. Божович. М.: ПЕР СЭ, 2005, - 400 с.



КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ? ЛЕКЦИЯ 1

Клюйков Р., аспирант

Клюйков С., инженер

Приазовский государственный технический университет, Украина

Участники конференции,

Национального первенства по научной аналитике,

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Новые Знания передают от Учителя к ученику миллионы лет. Но количество передаваемых Знаний катастрофически растёт, нужны изменения. Меняется парадигма: вместо передачи Знаний надо научить учиться. Предложены лекции, любому Учителю легко научить учиться каждого желающего. Способность людей видеть единым предел и беспредельное Платон назвал «божественным даром», учил диалектикой составлять модели сущего, слова.

Ключевые слова: знание, учитель, ученики, метод, диалектика, модель.

The Knowledge Teacher gives to the student already millions of years. But the amount of transferrable Knowledge grows catastrophically, changes are needed. A paradigm changes: it is necessary to teach instead of transmission of Knowledge, how to study. Lectures offer, any Teacher will teach easily, how to study every persons interested. Ability of people to see a limit and infinite, as single, Plato named as a «divine gift». He taught to make through dialectics the models of realities, words.

Keywords: knowledge, teacher, students, method, dialectics, model.

Новый неизвестный процесс Познания не все начинающие учиться осознают, отдаются ему с ясной головой и добрым сердцем, добиваются положительных результатов, радуются и получают удовольствие. Многие не понимают, боятся и не принимают новое, другие из равнодушия и лени – отказываются участвовать, сопереживать. Остальным – вовсе нет дела к какому-то «Познанию», они заняты чем-то своим, более важным!

Педагогам необходимы великое искусство, артистизм, талант и самопожертвование, чтобы с первых мгновений общения с «разношерстной» аудиторией завладеть вниманием, а затем разумом и желаниями всех, повести за собой в незнакомый мир и благополучно передать новые Знания. У каждого из нас в жизни были такие Учителя, и мы с благодарностью до слёз бережно лелеем память о них! Стараниями таких гениев поддерживается непрерывная нить Познания миллионы лет, и задача современных педагогов - не опустить её, а с честью передать вместе с новыми Знаниями следующим поколениям!

Но количество передаваемых новых Знаний ужасающе растёт, Знания интенсивно изменяются, непрерывно совершенствуются и даже успевают устареть ещё в момент передачи! Веками отработанный механизм передачи уже не справляется с новыми требованиями времени. Современному обществу нужны выпускники, не только получившие базовые Знания, но и умеющие самостоятельно работать с главным возмутителем познавательного застоя, источником Прогресса – стремительным потоком Информации. Нужны специалисты, умеющие его проектировать, создавать и уверенно управлять им.

Учителю уже недостаточно просто передавать Знания, формируя некую базу, важно заинтересовать обучаемого, показать значимость изучаемого материала, пробудить интерес к самостоятельной деятельности, научить учиться самому осознанно на протяжении всей жизни. Меняется основная парадигма образования: от «усвоения Знаний, данных преподавателем» к «созданию Знаний каждым обучающимся». Конструкторами Знаний выступают именно ученики. Учителям необходимо их просто – «научить учиться»!

А это, оказалось, не совсем «просто»...

Изучению такого феномена Познания посвятили свои жизни многие мудрецы, но выработать простой, повсеместно применимый метод до сих пор не удалось! И вместе с тем уже два с половиной тысячелетия известны «Диалоги» Платона, где

восхищением автором описывается «диалектический метод», якобы непременно легко и просто ведущий к неопровержимой Истине в любом Познании. К сожалению, правильно понять Платона и успешно применить его «диалектический метод» до сих пор не смог никто.

Предлагаем цикл лекций, раскрывающих «диалектический метод», позволяющих любому Учителю легко «научить учиться» каждого желающего.

Лекция 1. 428 лет до Рождества Иисуса Христа родился мудрец, научные результаты которого стали основой учения христианства и многих других религий и верований мира, а те же результаты, но извращённые – лежат в основаниях всех без исключения наук.

Что же такое воистину ценное предложил Платон, что оно, с одной стороны - так успешно дурманит головы миллионам верующим, а с другой, даже будучи извращённым – с не меньшим успехом проясняет умы всем без исключения творящим науку?!

Платон своё открытие описал в диалоге «Филеб» (16с-17а) как «Божественный дар», который «был брошен людям Богами с помощью некоего Прометея вместе с ярчайшим огнём» - представляете, как высоко ценил своё открытие Платон?! А с виду – оно очень простое: «то, о чём всегда говорится как о сущем, состоит из Единства (идеал?) и множества (идеи?) и содержит в себе сросшиеся воедино предел (идеал?) и беспредельность (идеи?)». И «вся нехитрая!» Всё существующее-«сущее», когда о нём что-то моделируется-«говорится», состоит из идеала-«Единства» и «множества»-идей! То есть, чтобы «научить учиться», надо научить видеть в «сущем» одновременно идеал и множество идей единой моделью! И всё!

Далее Платон спокойно объясняет, как этого добиться идеальной математической индукцией. «Если всё это так устроено, то мы всякий раз должны вести исследование, полагая одну идею (идея?) для всего, и эту идею мы там найдём. Когда же мы схватим её, нужно смотреть, нет ли после одной двух, а может быть, трёх идей или какого-то иного их числа (заготовка мат. модели?), и затем с каждым из этих Единств поступать таким же образом до тех пор, пока первоначальное Единство (идеал?) не предстанет взору не только как Единое, многое и беспредельное, но как количественно определённое (идеальным числом с Уделом Разума?)». Мы нашли необходимый для модели идеал!

Но это только половина работы. «Идею же беспредельного (идеал?) можно прилагать ко множеству (идеи?) лишь после того, как будет охвачено взором всё его число (заготовка мат. модели?), заключённое между беспредельным (идеи?) и Единым (идеал?); только тогда каждому Единству (идеал?) из всего ряда (идеалов Идеальной математики?) можно позволить войти в беспредельное (идеи?) и раствориться в нём (стать мат. моделью?)». То есть, только так из множества идей по образцу найденного идеала мы построили математическую модель, произвели идеальное математическое моделирование!

И, наконец – фанфары! «Вот каким образом Боги завещали нам исследовать все вещи, изучать их и учить друг друга». Платон открыл, как просто любого «научить учиться»!

Теперь наша задача: вместе с верой в объективность Мирового Разума этот простой алгоритм Познания прививать детям даже раннего возраста, повсеместно демонстрировать его простоту и действенность. Чтобы дети ещё в садиках привыкали к идеалам, увязывающим множество идей в математические модели, обязательно приносящие новое Знание своим Уделом Разума. Привыкали с детства получать Разум от идеалов опытом своего идеального математического моделирования, а не «уготованным» - от Учителей (даже сверх гениальных) и, тем более, не из собственных фантазий, интуиций или вдохновений (даже очень талантливых). Пусть дети тренируют свой талант при составлении разнообразных оригинальных математических моделей, но всегда - по Разуму идеалов. Чтобы навсегда усвоили: весь Разум – в идеалах! А люди способны лишь копировать его!

С чего начинать? Внимание! Мы снова оказались в положении Платона, поясняющего в «Государстве» как правильно воспитывать любых юношей «стражами» - преданными гражданами «Прекрасного города идеального государства». Потому что высказанные так давно пожелания Платона не поняли, проигнорировали, не исполнили. А лучше и мудрее – не скажешь! Приходится повторять! Вернёмся снова к «Государству» Платона.

(519cd) «Раз мы – основатели государства, нашим делом будет заставлять лучшие натуры учиться тому Познанию, которое мы раньше назвали самым высоким, то есть умению видеть Благо и совершать к нему восхождение». (517bc) «Восхождение и созерцание вещей, находящихся в вышине, – это подъем души в область умопостигаемого. Идея Блага – это предел, и она с трудом различима, но стоит только её там различить, как отсюда напрашивается вывод, что именно она – причина всего правильного и прекрасного. В области видимого она порождает свет и его владыку, а в области умопостигаемого она сама – владычица, от которой зависят Истина и разумение, и на неё должен взирать тот, кто хочет сознательно действовать в частной, так и в общественной жизни» - «научиться учиться».

Платон в самом начале ставит наивысшую цель образованию – научить самостоятельно «видеть Благо и совершать к нему восхождение» - «научиться учиться». При этом предупреждает, что есть «некоторые лица, заявляющие, будто в душе у Человека нет Знания, и они его туда вкладывают, вроде того как вложили бы в слепые глаза зрение» - критикует Учителей с «уготованными» Знаниями для учеников! Платон рассуждением (518с) «показывает, что у каждого в душе есть такая способность; есть у души и орудие, помогающее каждому обучиться... Это вовсе не значит вложить в него способность видеть – она у него уже имеется, но неверно направлена, и он смотрит не туда, куда надо. Способность понимания никогда не теряет своей силы, но в зависимости от направленности бывает то полезной и пригодной, то непригодной и даже вредной. Вот здесь-то и надо приложить силы». Платон точно определил место приложения усилий Учителя, нашёл основное назначение Учителя!

(519ab) «Разве ты не замечал у тех, кого называют хотя и плохими людьми, но умными, как пронизательна их душонка и как они насквозь видят то, что им надо? Значит, зрение у них неплохое, но оно вынуждено служить их порочности, и, чем острее они видят, тем больше совершают зла. Однако если сразу же, ещё в детстве пресечь природные наклонности такой натуры, которые, словно свинцовые грузила, влекут её к чревоугодию, лакомству и различным другим наслаждениям (Интернет?) и направляют взор души вниз, то, освободившись от всего этого, душа обратилась бы к Истине. И те же самые люди стали бы различать там всё так же остро, как теперь в том, на что направлен их взор». Пример, достойный подражания для всех Учителей: Платону дорога каждая душа, даже «порочная»!

Он всех ведёт к Благам, стремится «научить учиться», использует различные искусства, и – разочаровывается в них (522b): «Какое же ещё остаётся Познание, если отпадают и мусическое искусство, и гимнастика, и все остальные искусства? Но неожиданно находит (522с) «то общее, чем пользуется любое искусство, а также рассудок и Знания; то, что каждый Человек должен узнать прежде всего... пустяк: надо различать, что такое один, два и три. В общем, я называю это числом и счётом». Платон предлагает начинать образование «прежде всего» с абстрактного понятия Числа и счёта последовательностью натурального ряда – единственное, что смогли понять у Платона и применить на практике пользования любой системой аксиом!

Платон же пришёл к гораздо большему пониманию, что только математика (523) «ведёт Человека к размышлению, то есть к тому, что мы с тобой ищем, но только никто не пользуется ею действительно как наукой, увлекающей нас к бытию». Это горькое замечание Платона актуально по сегодня!

Чтобы «научить учиться», Платон выделяет (523с) «побуждающее к исследованию», «то, что вызывает одновременно

противоположные ощущения». Приводя в пример палец, Платон отмечает, «душа большинства людей не бывает вынуждена обращаться к мышлению с вопросом: «А что это собственно такое – палец?», потому что зрение никогда не показывало ей, что палец одновременно есть и нечто противоположное пальцу... Если нечто Единичное достаточно хорошо постигается само по себе, будь то зрением, будь то каким-либо иным чувством, то не возникает стремления выяснить его сущность».

Но бывают совсем не такие простые случаи, когда, например, «душа в свою очередь недоумевает, что обозначено этим ощущением как жёсткое, когда та же самая вещь названа им мягкой. То же самое - при ощущении лёгкого и тяжёлого»... (525) «Если же в примере постоянно обнаруживается и какая-то противоположность, так что он оказывается Единицей не более чем её противоположностью, тогда требуется уже какое-либо суждение: в этом случае душа вынуждена недоумевать, искать, будоражить в самой себе мысль и задавать себе вопрос, что же это такое – Единица сама по себе? Таким-то образом Познание этой Единицы вело бы и побуждало к созерцанию бытия... Раз так бывает с Единицей, не то же ли самое и со всяким числом вообще? Но ведь арифметика и счёт целиком касаются числа? И оказывается, что как раз они-то и ведут к Истине. Значит, они принадлежат к тем Познаниям, которые мы искали» - они «научат учиться»!

Этим рассуждением Платон нашёл (525b) «путь постижения сущности» любому, кто наконец «вынырнет из области становящегося, иначе ему никогда не стать мыслителем». Платон нашёл «единственный правильный путь» – (527) «некое орудие души каждого человека, которое другие занятия губят и делают слепым, а между тем сохранить его в целости более ценно, чем иметь тысячу глаз, – ведь только при его помощи можно увидеть Истину»! Платон изобрёл (532) «напев, который надо усвоить» каждому, мечтающему «научиться учиться»! «Напев, который выводит диалектика! Когда же кто-нибудь делает попытку рассуждать, он, минуя ощущения, посредством одного лишь Разума, устремляется к сущности любого предмета и не отступает, пока при помощи самого мышления не постигнет сущности Блага. Так он оказывается на самой вершине умопостигаемого, подобно тому, как другой взшел на вершину зримого. Это будет освобождением от («пещерных») оков, поворотом от теней к образам и свету, подъемом из подземелья к Солнцу»!

Платон нашёл диалектику!

К сожалению, тот красочный мир, открывшийся Платону с «самой вершины умопостигаемого», так и остался, как и «очаг в камине папы Карло», лишь красочно нарисованным «очагом» Познания только на страницах «Диалогов» Платона! Все Учителя после него до сегодня - всё ещё находятся в «пещерных оковах», по «подземельям», так как ничего не поняли в диалектике, и до сих пор не используют её в обучении. А без диалектики «научить учиться» - невозможно! (533b-d) «Никто не докажет нам, будто можно сделать попытку каким-нибудь иным путем последовательно охватить всё, то есть сущность любой вещи: ведь все другие способы исследования либо имеют отношение к человеческим мнениям и вождениям, либо направлены на возникновение и сочетание [вещей] или же целиком на поддержание того, что растёт и сочетается. Что касается остальных наук, которые, как мы говорили, пытаются постичь хоть что-нибудь из бытия (речь идет о геометрии и тех науках, которые следуют за ней), то им всего лишь снится бытие, а наяву им невозможно его увидеть, пока они, пользуясь своими предположениями, будут сохранять их незыблемыми и не отдавать себе в них отчета. У кого началом служит то, чего он не знает, а заключение и середина состоят из того, что нельзя сплести воедино, может ли подобного рода несогласованность когда-либо стать Знанием? – Никогда. – Значит, в этом отношении один лишь диалектический метод придерживается правильного пути: отбрасывая предположения, он подходит к первоначалу с целью его обосновать; он потихоньку высвобождает, словно из какой-то варварской грязи, зарывшийся туда взор нашей души и направляет его ввысь»!

К сожалению, наше образование до сих пор по самые уши в «какой-то варварской грязи»! Но, к обнадеживающей радости, мы только что нашли основную причину такого плачевного состояния – отсутствие в образовании диалектики!

Изложенное – всего лишь «вступление». (533) «Перейдём к самому напеву и разберём его таким образом, как мы разбирали это вступление». (536-537) «Значит, счёт, геометрию и разного рода другие предварительные Познания, которые должны предшествовать диалектике, надо преподавать нашим стражам ещё в детстве, не делая, однако, принудительной форму обучения... Поэтому, друг мой, питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклоности каждого... надо брать с собой детей и на войну – конечно, зрителями, на конях, а где безопасно, так и поближе; пусть они отведают крови, словно щенки».

Похоже, с выполнением советов Платона у нас – проблема! Трудно представить современных детей в садиках, «хлебающими свежую кровь сражений»! Хотя в компьютерных играх они переживают и более жестокие стрессы, а популярные виртуальные «гонялки» и «стрелялки» переполнены кровожадностью похлеще! Но Платон готовил будущих «стражей» государства, оправданно тренированных на убийство ради справедливости. Если мы собираемся готовить будущих «укротителей Информации», то справедливо и им тоже с детства «грызть сырое мясо» низкоуровневых языков программирования, «спать» прямо на базах данных, «упиваться кровью» общения с компьютером, но – не бестолково льющейся ведрами из «стрелялок», а жаждущими каплями оживляющей трепетный творческий процесс общения Человека с машиной в момент объяснения машине, что же она должна делать. Основываясь на положительном личном опыте, мы с Платоном такое младенческое наращивание IQ советуем проводить жесточайшими методами эмоционального интеллекта!

Как же правильно «научить учиться» диалектике?

В качестве первого приближения решения этой проблемы Платон устами Сократа, основного героя диалога «Филеб», предлагает (15e) «игру, забаву, подходящую разве что юношам, впервые открывшим для себя удивительную способность речи: говоря об одном, называть сразу многое». Здесь речь (λογος) выбрана Сократом не случайно. Она доступнее всего демонстрирует используемые именно при математическом моделировании особые отношения идей (идеалов?) к их чувственным «подобиям» в вещах (идей?). Слово речи (логос) своей многозначностью математически точно моделирует множество самых разных и непохожих вещей, подобно как идея (идеал?) неким непонятным образом находится сразу во всех причастных ей вещах (идеях?). Слова – первые самые простые и доступные примеры для детских математических моделей!

Словообразование – начало *математического моделирования*!

Но неопытные юноши обычно «смешивают и сваливают всё в кучу», а полученное Единство снова «разворачивают и расчлениают на части», радуясь образованным новым и новым несурзацам. Так как, отождествляя два разных понятия с последующим выделением их различий, они переносят свойства одного на другое и могут многократно демонстрировать возникающую при этом нетождественность. (15e-16a) «Юноша, впервые вкусивший его (словообразование?), наслаждается им, как если бы нашёл некое сокровище мудрости; от наслаждения он приходит в восторг и радуется тому, что может изменить речь на все лады, то закручивая её в одну сторону и сливая всё воедино, то снова развертывая и расчленивая на части. Тут прежде и больше всего недоумевает он сам, а затем повергает в недоумение и всякого встречного, все равно, попадёт ли ему под руку более юный летам, или постарше, или ровесник; он не щадит ни отца, ни матери и вообще никого из слушателей, и не только людей, но и животных; даже из варваров он не дал бы никому пощады, лишь бы нашёл толмач».

Оказывается, что таким простым «кавалерийским наскоком» проблему не решить!

КРИЗИСНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Поплавская Т.Н., канд. филос. наук, доцент

Ожноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Украина

Участник конференции,

Национального первенства по научной аналитике,

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье рассматривается самосознание личности как кризисное и конфликтное образование. Решение данной проблемы видится автору в объединении усилий гуманитарных наук: педагогики, философии, психологии, социологии и других, а также в популяризации средствами образования современных психотехник, направленных на обретение целостности личностью, переживающей кризис или разорванность собственного сознания.

Ключевые слова: кризисное самосознание, образование, духовность, гуманизм, личность, индивидуация.

Consciousness of personality as crisis and conflict formation is analysed in the article. The decision of this problem is seen to the author in combining effort of humanitarian science : pedagogic, philosophy, psychology, sociology et al, and also in popularization by facilities of formation of the modern psychological technique , sent to finding of integrity personality, experiencing a crisis or fragment of own consciousness

Keywords: crisis consciousness, education, spirituality, humanism, personality, individuation.

Особенностью современной цивилизационной ситуации, по мнению ряда специалистов, является приоритетность гуманитарного измерения социальных проблем и гуманитарного образования подрастающего поколения. В отличие от технократического представления, гуманитарное рассматривает развитие личности и создание условий её безопасного и достойного существования как цель, а не как его средство. На современном этапе развития общечеловеческого знания, гуманитарное познание приобретает междисциплинарный характер, принцип дополнительности определяет способ взаимодействия различных дисциплин, имеющих предметом своих исследований человека, его внутренний мир, проблемы и перспективы развития, образования и т.д.

Данные исследования были инициированы возникшим в прошлом столетии антропологическим кризисом и основная задача этих исследований – поиск путей выхода из него. Еще теоретики Римского клуба в свое время были склонны считать, что кризис человечества является логическим следствием кризиса человека. Отсюда у них появилась попытка понять причины, приведшие к этому кризису, с тем чтобы предложить новые ориентиры и ценности жизни, способствующие разрешению проблем и противоречий современности, устранению кризиса человека, а, следовательно, и антропологического кризиса в глобальном масштабе.

Вслед за теоретиками Римского клуба, многие европейские ученые стали анализировать сложившуюся ситуацию, что привело к возникновению и развитию междисциплинарного дискурса по поводу глобальных проблем современности, в котором антропологический кризис занимает центральное место. Ученые и философы фиксировали дезориентацию человека, не способного найти свое место в изменяющейся природной и социальной действительности, его беспомощность перед лицом им же самим созданных сил, которые вышли из-под контроля и оказывают существенное влияние на формирование ценностных ориентаций личности, не совпадающих с ее внутренними устремлениями и желаниями; бессилие человека перед социальными организациями и институтами, направляющими жизнедеятельность человека в русло социально-приемлемого поведения даже в случае осознанного или бессознательного его протеста против существующего образа жизни[6].

Наиболее значительные исследователи современного кризиса, анализируя его причины и особенности, в числе прочих называли существующую систему образования. Так, Х. Ортега-и-Гассет пишет: «Школы, которыми прошлое столетие так гордилось, успевали преподать массам лишь внешние формы, ничего не говоря о духе»[9,с.136]. В результате такого преподавания личностное, индивидуальное начало утратило свою рельефность, стерлось, выровнялось. Восстание масс, по Ортеге, предстает как восстание против интеллектуальных и моральных основ общества, отказ от культурного существования. Философ указывал на тенденцию варваризации общества как на результат описанного им «восстания масс», господства в социуме некоего усредненного, нивелированного человека с «простой духовной структурой»- «массового человека».

К.Ясперс основной причиной «упадка духа» полагал господство порядка, который буквально задавил человека, не давая ему возможности выразить свою сущность и как итог - типизация человека. «В существовании массового порядка всеобщее образование приближается к *требованиям среднего человека...* С нивелирующим массовым порядком исчезает *тот образованный слой*, который на основе постоянного обучения обрел дисциплину мыслей и чувств и способен откликаться на духовные творения»[25,с.359].

Э. Фромм обращал внимание на то, что в постиндустриальном обществе человеку противостоит колоссальная организационная система - государство и современные корпорации, которые, функционируя в собственных, часто весьма далеких от человека, а то и враждебных ему интересах, полностью превращают его в объект - происходит овещнение человека. Личность в этих условиях подвержена соблазну либо превратиться в маленький винтик машины, либо исповедовать крайний индивидуализм, защищая свою самобытность[13].

Общим для оценки настоящей ситуации в данных концепциях является осознание того факта, что современное общество порождает разнообразные силы, враждебные человеку как духовному существу. Упадок духа свидетельствует о том, что социальный фон, на котором происходит духовное развитие человека, претерпел негативные изменения. Фон этот - культура. Поэтому еще одной причиной антропологического кризиса явился кризис культуры как сферы, которая генерирует духовные ориентиры, а также глубокое расхождение между образованием и культурой.

До недавнего времени в отечественной философской и психологической литературе, если речь шла о кризисе личности, то обязательно личности буржуазного общества. Советскому человеку, по убеждению наших ученых и философов, были чужды те переживания разорванности своего существа, какими мучились представители западного общества.

Отечественные исследователи самосознания личности, такие как Л.С. Выготский, В.В. Столин, А.А. Бодалев, И.С.Кон, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и многие другие, так и не смогли выработать даже единого видения сути данного феномена, давая ему целый ряд определений и трактовок. То же относится и к понятиям «индивид-

личность-индивидуальность», отражающим определенный процесс развития самосознания личности. Что объединяет этих ученых, так это представление о самосознании личности как многоуровневом образовании.

Так, например, В.А. Ядов и И.С. Кон разрабатывали четырехуровневую структуру самосознания как «Я-образа», в которой все уровни функционально взаимосвязаны и одновременно автономны, при этом допускалось, что между этими уровнями могут возникать противоречия и конфликты[23; 5].

И.И. Чеснокова предлагала различать два уровня самосознания, используя в качестве критерия соотношение знаний о себе, а основные приемы выявления этих уровней выступают самовосприятие, самонаблюдение, самоанализ и самоосмысление[15].

Согласно В.В. Столину самосознание обслуживает три уровня активности человека: уровень природного индивида, уровень социального индивида и уровень собственно личности. На каждом из этих уровней различные процессы самосознания выполняют роль «обратной связи» и показывают степень активности субъекта[11].

По мнению Т. Шибутани каждый человек обладает способностью к формированию многочисленных «Я-образов», что позволяет быть гибким в самых различных жизненных ситуациях, и в то же время человек интегрирует свою многоликость в устойчивое представление о себе, постоянство которого обеспечивается благодаря «Я-концепции» (синоним самосознания). Ссылаясь на социальных психологов, он указывает на пять основных измерений в «Я-концепции»: степень интеграции (возможность изменения собственного шаблона поведения), уровень осознания действий по отношению к себе, стабильность (последовательность своего поведения), самооценка и степень адекватности представлений о себе[16].

Список цитируемых авторов можно продолжить, но лучше попытаться понять то общее, что эти концепции самосознания объединяет. Во-первых, все исследователи самосознания убеждены в том, что оно занимает центральное место в структуре сознания. Во-вторых, несмотря на разные подходы, все исследователи единодушны в признании равноуровневости самосознания и при этом в понимании взаимосвязи и взаимозависимости этих уровней между собой. В-третьих, большинство исследователей самосознания подчеркивают, что его характер изменяется в течении жизни человека. В-четвертых, никто из исследователей не рассматривал самосознание как конфликтное образование, которое при определенных обстоятельствах может стать причиной психического и физического нездоровья.

В работах таких исследователей как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин анализировался вопрос о становлении самосознания в контексте общей проблемы развития личности, однако эти исследования ограничивались только детским, подростковым и юношеским возрастом. Оно и понятно, ведь именно на эти возрастные периоды приходится пять из восьми кризисов, переживаемых личностью в онтогенезе[17;18]. Однако, практически не рассматривалась ситуация «непроживания» кризиса, ситуация «застревания» на том или ином этапе развития личности ребенка, и как итог такого «застревания» - образование конфликтного самосознания.

Конфликтное самосознание - это такое самосознание, в котором некоторые образы «Я» («Я» социальное, состоящее из разных ролей и масок и «Я»-индивидуальное, состоящее из когнитивных, эмоциональных и поведенческих элементов) находятся в противоречии друг с другом. Если в процессе дальнейшей социализации и идентификации эти «Я» образы не гармонируются, оставшиеся возрастные кризисы (30-35 лет, 40-45 лет и кризис старости) только усугубляют и без того мрачную картину незрелого и фрагментарного самосознания личности.

Таким образом, за сферой научных интересов академических психологов оказалась самая сложная и проблемная часть жизненного пути человека, потерявшего свою изначальную природную целостность в детстве, так и не обретая ее к старости. Чтобы лучше понять этот процесс, рассмотрим этимологию понятий «индивид-личность-индивидуальность», так ярко демонстрирующих прохождение определенных стадий развития самосознания человека.

Обращение к латинскому словарю дает нам следующую картину: слово “in-dividuum” переводится как атом, однако там же есть и слово “in-dividuitas”, которое переводится как неделимость, нераздельность, нерасторжимость [4,с.393]. В философской и психологической традиции первое слово используется в смысле индивид, второе в смысле индивидуальность. В этой связи вспоминается название первого философского трактата Г. Лейбница «Disputatio metaphysica de principio individui» (Метафизическая диспутация о принципе индивидуации), в котором он писал: «Individuum seipsum individuat», то есть «Индивид сам приходит к своей индивидуальности» [7,с.19]. И то и другое имеет целостный характер, но между ними находится личность, точка возможного перехода из одной целостности в другую. То есть личность - это возможность, которую человек может использовать в своей жизни, а может и не использовать, тогда он не обретает новую целостность и доживает до конца своего пути в состоянии депрессии, психоза или невроза. Однако, начнем свой анализ с понятия «индивид».

Индивид - это единичный представитель вида “homo sapiens”. Как индивиды люди отличаются друг от друга только морфологическими особенностями, такими, как рост, телесная конституция, цвет глаз, кожи и т.д. В этом смысле мы все индивиды. О таком человеке — биологическом или социальном атоме — ничего не известно. Он аноним (по выражению Кьеркегора) — лишь элемент, часть, определяемая соотношением с целым. Однако в процессе социализации, становления и развития каждый индивид начинает осваивать социальные роли, примерять к себе те или иные маски (личность от слова «личина», «маска»). Как отмечает Анцыферова Л.И.: «Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся. Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Это положение может быть интерпретировано по-разному. Врожденный, если можно так выразиться, индивид не есть еще индивид вполне «готовый»: процесс его формирования продолжается в ходе онтогенетического развития, пока у него не развернутся все его особенности, образующие относительно устойчивую структуру, личность якобы и является результатом процесса вызревания генотипических черт под влиянием воздействий социальной среды. Именно эта интерпретация свойственна в той или иной форме большинству современных концепций»[1,с.234].

Итак, индивидом рождаются, а личностью становятся, индивид целостен, а личность? И что же такое индивидуальность? Обретенная целостность? Как обретенная? И если обретенная, значит, была когда-то утеряна. Когда же человека теряет свою целостность? Вернемся к теме возрастных кризисов.

Кризис, от греческого κρίνειν, буквально означает «разделение дорог». В китайском языке слово «кризис» состоит из двух иероглифов, один из которых означает опасность, а второй - возможность. Таким образом, слово «кризис» несет в себе оттенок разделенности, чрезвычайности, угрозы и необходимости в действии.

Кризис определяется психологически как ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). При упоминании о кризисе имеется в виду острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения её важнейших жизненных потребностей, препятствием, которое не может быть устранено способами решения проблемы, известными личности из её прошлого жизненного опыта. Психологический кризис - это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами[8].

Кризисы квалифицируют исходя из различных принципов, кладут в основу их деления предсказуемость или непредсказуемость, причину возникновения и др. Они различаются по длительности и интенсивности. По содержанию различают три вида кризисов: кризисы невротические, кризисы развития и травматические кризисы. Так же в психологии, обычно выделяют возрастные кризисы и ситуационные кризисы.

Рассмотрим возрастные кризисы, через которые проходит каждый человек. «Возраст - это качественно специфическая ступень онтогенетического развития человека, каждый возраст в человеческой жизни имеет определенные нормативы, при помощи которых можно оценить адекватность развития личности и которые касаются психофизического, интеллектуально-эмоционального и личностного развития. Эти нормативы обозначаются так же как задачи возрастного развития» [8,с.38].

Переход к следующему этапу проходит в форме кризисов возрастного развития или возрастных кризисов, это относительно не большие по времени (до года) периоды онтогенеза, они характеризуются резкими психологическими изменениями. Форма, длительность и острота кризиса может значительно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей человека, социальных и микросоциальных условий. В отечественной психологии термин «возрастной кризис» был введен Л.С. Выготским и определен как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее при смене стабильных периодов[3]. По Выготскому, возрастной кризис обусловлен возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику ребенка. Механизм смены социальных ситуаций составляет психологическое содержание возрастного кризиса.

Ряд исследователей считают возрастные кризисы нормативным процессом, необходимым моментом социализации, обусловленным логикой личностного развития и необходимостью разрешения основного возрастного противоречия (З. Фрейд, Э. Эриксон, Л. Выготский, Л. Божович). Другие авторы видят в возрастных кризисах девиантное, злокачественное проявление индивидуального развития (С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец).

Главной особенностью прохождения кризиса является то, что человек сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Если этот процесс переживания проходит успешно - он ведет к совершенствованию личности, если же нет - он ведет к патологическим или социально неприемлемым феноменам, таким как алкоголизм, наркомания, токсикомания, формирование лекарственной зависимости, невротизации, психопатизации, суициду. Тот факт, что в нашем обществе проблема алкоголизма и наркомании, проблема суицида и психопатизации, стоит очень остро, говорит о том, что наши соотечественники находятся в кризисном состоянии и не могут выйти из него. Уход от проблемы не решает ее, а только усугубляет.

Автор справочника практического психолога, посвященного возрастным кризисам И.Г. Малкина-Пых отмечает: «Действительно, в течение кризисных периодов человек совершает важную духовную работу: выявляет противоречия между тем, что он есть на самом деле и кем хотел бы быть, что имеет и что хотел бы иметь. В эти периоды он начинает понимать, что некоторые моменты своей жизни он переоценивал, а другие - недооценивал. Человек может осознать, что не проявляет свои способности, не реализует идеалы. При этом у него может появиться смутное чувство, что с ним что-то не так и лишь когда человек начинает понимать, что ему необходимо изменить что-то не в социальном окружении, а в себе самом, лишь тогда он начинает строить новую жизнь на реальной основе»[8,с.38]. К сказанному следует добавить, что способность совершать подобную духовную работу встречается у людей крайне редко, еще реже люди понимают, что им необходима помощь специалиста, психотерапевта, например. Это происходит по ряду причин, но основная, как нам представляется, лежит в плоскости современной системы образования, которая сама переживает кризис и не известно, когда и как выйдет из него.

Возвращаясь к теме нашего исследования, хотелось бы обратить внимание на то, что и возрастные, и ситуационные, и другие кризисы способствуют не столько обретению целостности, сколько дальнейшему расщеплению личности, о чем свидетельствуют данные зарубежных исследователей, говорящие нам о том, что у 80% населения переживаемые кризисы не стали причиной обретения новых качеств, способом адаптации к изменяющимся условиям, а значит гармонизации внутреннего пространства человека[2;14;18]. Но ведь есть наверно такой момент в жизни каждого человека, когда это расщепление началось, некая точка отсчета, до которой индивид был целостным, а затем стал постепенно расщепляться?

Объяснение данному феномену можно найти в книге известного американского психолога и философа Кена Уилбера «Безграничное»[12].

Каждый человек рано или поздно задумывается над ответом на вопрос «Кто я?», а когда начинает отвечать на него, то непроизвольно включается процесс самоопределения. В этот момент происходит очень интересная вещь. Описывая, объясняя или даже просто ощущая свое «я» человек проводит мысленную разграничительную черту через все поле того, что он испытывает, и то, что оказывается внутри этой черты, он называет «собой», а то, что оказывается за ее пределами «не собой», т.е. наша самоидентичность всецело зависит от того, где мы проводим эту пограничную черту. Когда же человек не в состоянии решить, как или где ему надо провести эту линию, возникает так называемый кризис самоопределения. Иными словами, вопрос «кто я?» означает - «где я провожу границу?». Кен Уилбер пишет: «Замечательная особенность этой линии состоит в ее способности смещаться, причем довольно часто. Ее можно проводить заново. Человек может в некотором смысле «отредактировать», составить новую карту своей души и обнаружить на ней территории, о существовании которых даже не подозревал»[12,с.122].

Самой распространенной пограничной линией служит, по словам К. Уилбера, граница кожи, окружающая организм человека. «По-видимому, это общепринятая граница между «собой» и «не-собой». Внутри границы кожи все в некотором смысле есть «мною», а снаружи - «не-мною». Нечто за пределами границы кожи может быть «моим», но не «мною». Например, я признаю «моим» свой автомобиль, работу, квартиру, семью, но в отличие от всего того, что находится внутри моей кожи, они определенно не являются «мною». Таким образом, граница кожи - это одна из самых общепризнанных границ между «я» и «не-я»[12,с.123].

Однако, многие люди проводят такие границы и внутри целостного организма как такового. Это происходит по причине того, что все мы не считаем себя телом, а скорее обладателями его. Человек более тесно и основательно отождествляет себя не со всем организмом, а лишь с одной из его сторон. Эту сторону обычно называют умом, психикой, эго или личностью. «С точки зрения биологии, - пишет К. Уилбер, - нет ни малейшего основания для такого радикального раскола между умом и телом, психикой и соматикой, эго и плотью, но на психологическом уровне подобная расщепленность носит повальный характер. Действительно, противопоставление ума и тела и сопутствующий ему дуализм выступают фундаментальной чертой западной цивилизации. Отмечу здесь, что даже говоря об исследовании целостного поведения человека, я вынужден пользоваться словом «психология». Само это слово отражает бытующий предрассудок, что человек - это прежде всего ум, а не тело. Даже св. Франциск относился к своему телу как к «бедному ослику», и большинство из нас в самом деле чувствуют, что как бы ездят на своем теле, словно на осле»[12,с.125].

Эта пограничная линия возникает по мере взросления ребенка, возводя и укрепляя границу между собой/не-собой.

Однако вступая в зрелый возраст, человек обычно целует своего бедного ослика и тот оказывается по ту сторону загородки, а основная граница проводится между умом и телом, причем отождествляем мы себя именно с умом, с образом себя, а также с интеллектуальными и эмоциональными процессами, связанными с этим образом. По разным причинам человек может отказаться считать *своими* некоторые стороны своей психики и в этом случае происходит её расщепление, отчуждение, подавление или отбрасывание каких-то её аспектов. Суть процесса состоит в том, что человек сдвигает границу между собой/не-собой, включая в «себя» лишь какую-то часть тенденций, свойственных его эго. Такой суженный образ себя К. Уилбер и называет личностью или «маской». «Поскольку индивид отождествляет себя лишь с одной из сторон своей психики (маской), остальная ее часть воспринимается как «не-я», как заграничная территория, чужая и пугающая. Человек перекраивает карту своей души, чтобы отмежеваться от каких-то своих нежелательных сторон (эти нежелательные стороны, отбрасываемые маской, мы будем называть «тенью») и, по возможности, исключить их из сферы сознания. Благодаря этому он в той или иной степени «сходит с ума». Вполне очевидно, что это еще один основной тип пограничной линии» [12, с. 130].

Смысл данного обсуждения границ между «я» и «не-я» заключается в том, что человек, во-первых, существо многомерное, многоуровневое, а во-вторых, ему потенциально доступны все уровни своего целостного естества, но по ряду причин он не использует все свои возможности и пребывает в состоянии разорванности на протяжении всего жизненного пути.

Следующий феномен, на который хотелось бы обратить внимание, это - внутриличностный конфликт. Так как личность человека - это набор определенных масок или социальных ролей, некоторые из них могут находиться в конфликте друг с другом. Например, стремление к образу успешной бизнес леди может находиться и находится у большинства современных женщин, в противоречии со стремлением иметь семью, детей, с образом нежной и любящей подруги и заботливой матери.

Конфликты по своей природе зависят от того или иного уровня «себя», от пограничной линии, которую мы проводим внутри себя. Например, человек, отождествляющий себя со своим организмом, находит потенциально враждебной свою окружающую среду, потому что она представляется ему заграничной, пребывающей вне его и поему тающей в себе угрозу его жизни и благополучию. Но для человека, пребывающего на уровне эго, заграничной определяется не только окружающая среда, но и собственное тело, в связи с чем природа его конфликтов и расстройств оказывается совершенно иной. Он сместил пограничную линию «себя», сместив тем самым и линию фронта своих конфликтов. В этом случае на сторону врага переходит его тело. На уровне же маски человек устанавливает пограничные линии между разными сторонами собственной психики, в результате чего напряжение только возрастает.

Напрашивается вопрос, есть ли из всего этого выход, как обрести собственную целостность, гармонично согласовав все аспекты своего «Я»?

Как мы уже отмечали, отечественная психологическая мысль развивалась, в основном, теоретически в рамках единой идеологической парадигмы. Практическая сторона исследований тоже проводилась, но, как правило, с целью подтвердить правильность этой единой парадигмы.

В то же время в Европе и Америке психологи имели возможность развивать свои концепции в различных направлениях. Так, К.Г. Юнг посвятил проблеме обретения целостности всю свою профессиональную деятельность, отразив её в своих многочисленных публикациях [19-23].

Согласно представлениям К.Г. Юнга, человек находится во власти различных архетипов или образов коллективного бессознательного, то есть такого бессознательного, которое включает в себя общечеловеческий опыт, передаваемый по наследству от поколения к поколению. В частности, живя совместно с другими людьми, человек становится персонай, выполняющей определенные функции в обществе. Он надевает на себя маску, чтобы произвести благоприятное впечатление на окружающих его людей и скрыть от них свою Самость, то есть подлинное лицо, если в этом есть необходимость. При этом он так часто надевает маску, что она может «прирасти» к лицу. С помощью Персоны, маски человек играет ту или иную социальную роль в обществе. Он как бы отделяется от самого себя в пользу искусственной личности. Но отделение от самого себя не проходит бесследно и безнаказанно. Оно может сопровождаться различными бессознательными реакциями, служащими питательной почвой для возникновения невроза. Внешне человек выглядит сильной личностью, играет роль преуспевающего в жизни индивида. Внутренне же он испытывает слабость, охвачен всевозможными страхами, ощущает свою никчемность. Разрыв и последующий конфликт между внешним и внутренним миром человека сопровождается психическими срывами и душевными надломами. Психотерапия, направленная на устранение конфликтов в психике человека, способствует активизации процесса индивидуации. Цель индивидуации – освобождение человека от ложных покровов Персоны. Человеку необходимо уметь различать, чем он кажется себе и другим и кем он является на самом деле. Он должен научиться различать, что хочет и что ему навязывается бессознательным. Словом, человек должен понять свое отличие от Персоны и от других образов бессознательного, которые делают его неподлинным, превращают в марионетку безличных сил. С точки зрения К.Г. Юнга, индивидуация – это выделение личности из коллективных основ собственной психики. И в этом смысле она многозначна. Индивидуация – это осуществление изначальной, заложенной в эмбриональном зародыше личности во всех ее аспектах; восстановление и развертывание изначальной потенциальной целостности; интеграция природных задатков, способностей и творческих дарований личности; достижение целостности человека путем проявления всех сторон его жизнедеятельности; цель жизни, предполагающая обретение человеком его самости, то есть единства и целостности; синтез самости; «духовное путешествие» человека, осуществляемое под влиянием и руководством внутреннего голоса, вызывающего к самостоятельному и самоосуществлению; и наконец, достижение человеком пика своего духовного развития. В понимании К.Г. Юнга индивидуация не означает отход человека от мира и замыкание его на самом себе. Она не имеет ничего общего с эгоцентризмом, то есть с сосредоточением человека только и исключительно на своем Я. Индивидуация есть особый путь человека к самому себе – такой путь, благодаря которому внешний и внутренний мир человека не противостоят друг другу, а образуют некое единство. Индивидуация – это движение от расщепленности и фрагментарности психических процессов к единству и целостности души. Такое понимание индивидуации было положено в основу теории и практики аналитической психологии К.Г. Юнга, для которого природный процесс индивидуации стал, по его собственному выражению, «моделью и путеводной нитью метода лечения». Терапевтическая задача лечения состояла не только во врачевании симптомов, но и в объединении противоположностей, то есть бессознательных и сознательных процессов, в формировании целостности личности. Именно этим и стала заниматься основанная Юнгом экзистенциальная психотерапия.

Вслед за экзистенциальной психотерапией, самыми успешными, на наш взгляд, являются гештальт-терапия, клиент-центрированная терапия, направление символ-драма, психоанализ, телесная терапия, арт-терапия, психосинтез и др. личностно-ориентированные методики и психотехники.

Создатель техники реконструкции личности, известной под названием психосинтез, Роберто Ассаджиоли исходным началом своей практики считает стремление проникнуть в духовный центр человека, в ту область, которая религиозными и восточными философскими доктринами обозначена как высшее «Я» человеческой индивидуальности, как Надсознание. Не учет надсознательных и духовных аспектов, которые психология оставляла прежде философии и религии, создал болезненный разрыв, а нередко и конфликт между различными подходами к природе человека[2]. Разрыв этот пытался преодолеть Зигмунд Фрейд, но его лечебные, а затем философские концепции сводили человеческую природу к подсознанию, к сексуальным комплексам. Юнг, Фромм и Ассаджиоли, опираясь на ведантическую традицию, смогли обогатить европейскую науку о человеке более плодотворными подходами.

Разработанная Карлом Роджерсом система психотерапии, получившая название недирективной, центрированной на клиенте, призвана обеспечить устранение диссонанса между реальным опытом и Я-концепцией, т.е. самосознанием, способствуя достижению их гармонизации и соответствия. В результате данной терапевтической методики значительно повышается степень самопринятия, понимания самого себя. Отношения с другими людьми приносят большее удовлетворение, чем до терапии. Исследования в этой области также показали, что более успешны действия того консультанта, который проявляет в отношении клиента теплоту и искренний интерес[10]. Подход К. Роджерса используется при консультировании и терапии в таких областях как образование, расовые отношения, семейные отношения, политика и менеджмент. Терапия, центрированная на клиенте до сих пор весьма популярна, и останется таковой, без сомнения, еще много лет.

Таким образом, динамика развития человека от индивида к личности и от личности к индивидуальности носит очень сложный, даже драматичный характер. На неё оказывают влияние и семейное воспитание, и школьное образование, собственно весь комплекс процесса социализации личности в современном обществе, переживающем глубокий духовный и психологический кризис. Самосознание личности, формирующейся в таком обществе, априори становится конфликтным, кризисным, болезненным. В этой связи задачами современной психологии являются осмысленная, профессиональная помощь человеку в проживании возрастных кризисов, в преодолении внутриличностных конфликтов, в самоопределении и самопознании.

Решение означенных задач, как уже упоминалось, возможно средствами и методами, наработанными глубинной психологией, клиент-центрированной терапией, гештальт-терапией, психоанализом, символдрамой, психосинтезом и т.д.. Однако информация о возможностях данных психологических методов и подходов должна транслироваться средствами образования, как среднего, так и высшего. Необходима переориентация всей системы образования на воспитание целостной личности, а не компетентного специалиста, что возможно только средствами гуманизации знания, объединения усилий и педагогов, и психологов, иначе антропологический кризис обязательно перерастет в антропологическую катастрофу.

Литература:

1. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 512 с.
2. Ассаджиоли Р. Духовное развитие и нервные расстройства // Типология психосинтеза: семь основных типов личности. Духовное развитие и нервные расстройства. [пер. с нем. Т. Драпкиной]. – М.: Мир Урании, 2008. – С. 121-145.
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291-436.
4. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русск. Язык, 1986. – 840 с.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Лебон Г. Мнения и верования толпы // Психология толп / Гюстав Лебон, Габриэль Тард. – М.: Ин-т психологии РАН: КСП+, 1998. – С. 167-218.
7. Лейбниц Г.В. Начала природы и благодати, основанные на разуме. [пер. с франц. Н.А. Иванцова] // Соч. в 4 т. Т.1. – М.: Мысль, 1982. – С. 404-412.
8. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога. – М.: ЭКСМО, 2005. – 896 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. // Философия культуры. Эстетика: [сб. переводов] – М.: Искусство, 1991.-350с.
10. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
11. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
12. Уилбер К. Безграничное. Восточные и западные стратегии саморазвития человека [Электронный ресурс]. Пер. В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/uilbk01/>.
13. Фромм Э. Пути из больного общества. // Проблема человека в западной философии: сб. пер. с англ., нем., фр. / сост. и послесл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1988. – С. 443-483.
14. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112-123.
15. Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
16. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
17. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 39-51.
18. Эрикссон Э. Детство и общество. – СПб.: Речь, 2000. – 436 с.
19. Юнг К.Г. Дух Меркурий. Парацельс как духовное явление. – М.: Канон, 1996. – 420 с.
20. Юнг К.Г. Настоящее и будущее. // Аналитическая психология. Прошлое и настоящее. / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк. – М.: Мартис, 1995. – С. 113-166.
21. Юнг К.Г. Приближаясь к бессознательному. // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / сост. Л.И. Василенко и В.Е. Ермолаева. – М.: Прогресс, 1990. – С. 351-436.
22. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Издат. группа «Прогресс»: Универс, 1996. – 336 с.
23. Юнг К.Г. Человек и его символы. – М.: Серебряные нити: Университетская книга: АСТ, 1997. – 367 с.
24. Ядов В.А. Личность как объект и субъект социальных отношений. // Социология и современность: в 2 т. / АН СССР, Ин-т соц. исслед. – М.: Наука, 1977. – Т. 1. – С. 380-391.
25. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории: – М.: Политиздат, 1991. – С. 288-418.

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SYSTEMATIZATION
OF FAITH FORMS AND KINDS**

**Yu.A. Aliksieieva, Cand. of Psychology, Associate Prof.
National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Ukraine**

**Conference participant,
National championship in scientific analytics**

The article presents the views of psychologists on study the different forms and kinds of faith. It analyses some attempts of classification of faith, according to which it is divided into: healthy and toxic, authentic and inauthentic, rational and irrational, organismically-vital, existential-cultural and ontological. The classification of productive and unproductive forms of faith of the individual is also presented.

Keywords: *classification of the forms of faith, kinds of faith, rational belief, irrational belief, productive faith, unproductive faith.*

Faith - the key element of the mass psyche manifests itself in the public mind and the collective unconscious. Systematization of the diverse phenomenology of faith, the distinction of its scopes, forms and kinds allows us to diagnose its nonadaptive variants and develop specific principles and methods of correction and therapy. Rational understanding of the typology of faith allows to develop techniques of strengthening and consolidation of the inactive and poorly perceived, but productive in its effect faith.

Analysis of the psychological literature has shown that the classification of faith in scientific papers presented by S. Arteberna, J. Felton, V. Bondar, T. Yatsenko, O. Pedchenko, A.I. Klymyshyn, E. Fromm, J. Pratt, N.V. Inina.

According to American scientists S. Arteberna and J. Felton, religious faith is differentiated on the "healthy" and "toxic." According to scientists "A healthy faith", is focused on God, accompanied by respect of oneself, desire for improvement, enriches people spiritually is oriented on the harmonious interpersonal relationships. "Toxic faith" is associated with pathological religiosity [15].

In a joint publication of V.I. Bondar, T.S. Yatsenko, O. Pedchenko examining the specific of the religious faith, separated authentic (genuine) and inauthentic (non-genuine) religious faith. The authentic faith in scientists opinion, assumes the active life position, determines the aim and sense of life, promotes to the development of the maturity in personality its self-perfection and the disclosure of its inner capacity. Inauthentic faith is expressed in the false forms of religiosity is characterised by the rigidity, the formation of the infant position of personality, actualizes the feeling of the inferiority of a person, calls the feeling of disharmony of the inner world [1].

Within the Christian-oriented approach O.I. Klymyshyn differentiated the religious faith on: 1) organismically-vital - everyday faith which is mostly unconscious and the content of which is determined by the much poor human needs; 2) existentially-cultural that is associated with the sense-creation and appears as a state of the inner conscious creation and adoption of images - constructs that form a holistic way of life; 3) the ontological, which is a manifestation of dialogue between man and God [3].

Erich Fromm distinguished two types of faith - the rational and irrational. Rational faith, according to Erich Fromm, is a deep conviction based on the productive, intellectual and emotional inner activity. This faith is based on the man's own experience, confidence in the power of reason, observation and reasoning. The basis of the rational faith is the productivity. The rational faith is based on the human experience and is a manifestation of its true inner activity. Erich Fromm emphasized the link between the rational faith as a feature of character, and the object in which a person believes. In his work Erich Fromm argued that rational faith is manifested in the faith in the other, faith in oneself and faith in humanity. According to scientist, faith in other person is based on the confidence in the reliability and constancy of her personality. However, Erich Fromm said that faith in an other is possible only in the condition that a person has faith in herself. Belief in oneself is connected with awareness of the own existence and the nature of the own personality as being unchangeable all human life, in despite of different circumstances and volatility thoughts and feelings. This is the same reality, in which the confidence of man in his own identification is based. Belief in oneself is connected with responsibility. Only a person who has faith in himself, is capable to believe in other people, because only such a person can be sure that in future he will be the same as now, that he will act as he acts now. The culmination of faith in others is the faith in humanity, which manifests itself in religion, progressive political and social ideas [12].

While at irrational faith the scientist realized faith in person, idea or symbol, based not on their own intellectual or sensitive experience, but on the emotional subordination of a certain irrational authority. Irrational faith is a fanatical belief in something or someone, the essence of which is in the personal or out-personal subordination to the irrational authority [12].

Russian scientist N.V. Inina classified forms of faith based on the relationship of two criteria such as awareness and activity. Each form contained different kinds of faith. The first form of faith, in which dominates the relationship between human consciousness and its activity includes such kinds as rational faith, missionary and preaching. The second form is based on the communication of the unconscious and activity, it includes the following: "peak experiences", religious ecstasy and fanaticism. The third form of faith, based on the combination of the passivity and unconscious, contains irrational emotions (fear, taboo, premonitions) and superstitions. The fourth form of faith is based on the correlation of the passivity and the consciousness and includes such species as prejudices, "declarative faith" and conformism [2]. Thus, the scientist considered faith as a multidimensional psychological category that concerns different levels of consciousness and activity.

At further examination of these forms and kinds of faith it is necessary to clarify that many psychologists (Z. Freud, A. Bandura, G. Allport, Carl Rogers, I. Yalom, M.L. Linetsky, M.N. Sheynman, S.A. Tokarev, B.S. Bratus, I. Kon) treated them separately. Given below reflects the views of psychologists at the separate forms and kinds of faith, which was conventionally divided by us into productive and unproductive. The basis for such classification of the forms of faith is the degree of adaptive and harmonizing influence on personality. By the productive forms of faith may be related the following types: spiritually-religious faith, autoperonal (faith in oneself), interpersonal (faith in the other), belief in social values. To unproductive forms of faith belong the following kinds: a mystical faith (demonological beliefs and superstitions), superstition and idolatry.

Spiritually - religious faith was researched by many famous psychologists: K. Jung, A. Maslow, V.F. rankl, B.S. Bratus, R.M. Hranovska, M. Zenko, V.I. Slobodchikov, O.M. Dvoynin, M.V. Savchyn. The scientists considere the religious faith as faith in God that helps a person to understand the sense of life in its relationship with the eternity, it becomes the source of activity for the personality, the effective inner motivation to do good things, updates the need in self-improvement, in building up his way of life.

The idea of "faith in oneself" (autoperonal) was described in various theories on personality by the synonymous concepts: "selfeffectivness" in social-cognitive theory of personality by A. Bandura; "Faith in ones" I "and" organizmical trust "in the phenomenological theory of C. Rogers. Thus, a Canadian scientist, the representative of the behavioral approach A. Bandura defined

selfeffectiveness as a conviction, belief of a person in his own ability to control events that effect on his life. Selfeffectiveness is a confidence of a man in his ability of performing some concrete actions, whereas the assumption about the result belongs to what he thinks about the possible consequences of his activities [11].

Similar to the phenomenon of the belief in oneself is the concept of "orhanizmic trust" entered by C. Rogers. It means a person's ability to take into account his inner feelings to consider them as a basis for choice of the behavior, and this is one of the features of a fully functioning person. As it was noted by C. Rogers, people with the developed belief in their "I" become more important and creative in their work, believe in the processes that take place within them; trust in their feelings; live according to their values; appear themselves in a kind of unique way [8].

Faith in the others (interpersonal), according to C. Rogers is caused by a mechanism of adoption of others. The scientist emphasized if a person is shown true feelings, shared accepted his views on reality, highly appreciated, then he will better aware his personal qualities that have been previously depressed a person will become more coherent, more similar to the one that he has wanted to be; will be more self-managed and self-confident, able to express his individuality, better understand and accept other people, will be also able to overcome life difficulties successfully and safety [8].

Thus the adoption of the other person promotes the development in the personality his own tendency to the self-actualization, maturity and socialization. The belief in social values, according to M.L Linetsky is associated with the feelings of joy, hope, that call for new challenges, possesses such productive forms as faith in a just cause, patriotism, healing [5].

The analysis of scientific works of Z.Freud, G. Allport, I. Yalom, L. Levy-Bruhl, D. Myers, M.L Linetsky, M.N. Sheynman, S.A. Tokarev, B.S. Bratus, Igor Kon, I. R. Habdulyn allowed us to distinguish in the context of the unproductive form of faith its species, to which, in our opinion, the mystical faith (demonological beliefs and superstition), superstitions and idolatry belong.

The main part of all religious beliefs is the mysticism as the belief in the existence of the forces unidentified by intelligence that dominate over a man. Mysticism (from the Greek. Mystikos - mysterious) reflected in the epics, myths, legends, folk and fairy tales of the peoples of all over the world [9]. Below the key elements that form the basis of a mystical faith are marked.

Demonological notions suggest that supernatural beings called demons, spirits and geniuses influence on the events of the earth life. With the faith in the ancestral spirits is associated a widespread belief among people that demons can appear in a dream. Demonology assumes the belief that in the earth life events effect spirits belonging to some spiritual hierarchy in which they act as intermediaries or messengers of higher spirit. The communication with these spirits must be based on the mystical basis in the form of certain rituals, rules, behavior and actions that have symbolic meaning [13].

The nature of superstitions was seen by many scientists (Z. Freud, L. Levy-Bruhl, V.A. Mezentsev, M.L. Lynetsky). According to the majority of scholars, superstition is a cognitive-emotional setting based on man's fear of the invisible power, the belief in fate (rock), the possibility of the extraordinary; on the tendency of a person to a mystical interpretation of the observed phenomena [4, 5, 10].

In this regard, in our opinion at the mystical faith we should understand the forms of faith, that are based on the concept of dual (physical and supernatural) world, the belief in the possibility of human relationship with the spirits and deities, and in the reality of such phenomena as clairvoyance, prophecy, sorcery, magic. The person with the dominance of this form of faith assumes that the unknown is unknowable, and many life events are caused by the activity of the mysterious and inscrutable beginning. Mystic faith through the distorted and biased explanations of biological, social, spiritual processes and phenomena is always based on autistic directions of personality and is enhanced by the symbolic function of the imagination. But due to the lack of susceptibility of the individual to find the controversies, criticism and self-criticism - the phenomena of the world around was not reflected adequately .

One of kinds of the unproductive man's belief that significantly impacts on the interpersonal relationships is the prejudices - views and opinios, based on inaccurate or distort knowledge, more often taken on faith from the words of other people. Prejudicies have place in mass consciousness and are shared by a large number of people. The contents of the prejudices may be archaic scientific hypotesis, sexual, race (rasist, ethnic), way of life (concerning meals, health reserving, appearance) distorted tendentious and beliefs, as well as religious beliefs and superstition [6, 7].

Another kind of unproductive forms of faith is the idolatry - a belief in the authority that a man finds not only in some supernatural being, but also in their nearest surrounding or as a kind of of some noble cause leader. Thus, a person overcomes the fear of death, bringing his will and life on the altar of a higher figure or personalized idea [14].

Theoretical analysis of the scientific positions of psychologists concerning the questions of studying the forms of faith allows us hypothetically to highlight its productive and unproductive form. Productive form of faith generates a positive outlook of the personality on the future and current life, it tends to stimulate selfactualisation, promotes activation of his inner resources and personal growth. To the productive faith forms of personality belong the following: 1) spiritual and religious faith - in God, soul and its immortality, eternal life, the sense of existence, the destructive effect of deadly sins, karma, higher power, the possibility of the existence of good and evil forces; 2) the interpersonal belief reflects the system of values by adjusting interpersonal relationships; 3) autoperpersonal is the belief in himself and the own capabilities especially in progress, intellectual abilities, volitional qualities, physical attractiveness, health, ability to secure the existence, own dignity, acceptance and identification with family values; 4) belief in social values - the country's future, the principles of justice, social ideals, freedom of speech and religion, standards of courage, patriotism, beauty, aesthetic ideals, democratic rights, the facts of historical events, moral principles of the society formation, family and others.

Unproductive form of faith creates illusory perception of the world, leading to a distortion of reality by blocking the ability of the individual to the development and adaptation. This form is associated with the tendency of the individual to the protective strategies in behavior. To the unproductive forms of faith belong the following kinds: 1) a mystical belief – the belief of personality in the presence life of magic, spell, damage eye, reincarnation, prophecies, the existence of spirits, ghosts, mythological creatures, demons, evil spirits in a real life; 2) prejudices - a belief in otherworld forces and signs, mascots magical effect, which is caused by the human desire to look into the future, to avoid adverse situations, to console the other person; 3) idolatry - blind worship of the false authorities that creates the illusion of their reliability and possession of the reference qualities, the vision of them as the sources of responsibility for their lives and laying on them all the hopes.

Thus, the theoretical analysis of the psychological literature showed that some scientists had classified forms and kinds of faith, but the most of the psychologists had examined them separately. The sistematization of the scientific positions of different scholars allowed us to distinguish productive and unproductive forms of faith of the personality.

References:

1. Бондар В.І. Релігійна віра в світлі глибинної психокорекції: навчальний посібник / В.І. Бондар, Т.С. Яценко, О.В. Педченко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 305 с.
2. Инина Н.В. Опыт классификации форм веры / Н.В. Инина // Вопросы психологии. - 2010. - № 2. - С. 120 – 128.
3. Климшин О.І. Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Климшин Ольга Іванівна. – Івано-Франківськ, 2013. – 492 с.

4. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. / Психология мышления; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова]. – М.: Изд-во СГУ, 1980. – С. 130-140.
5. Линецкий М.Л. Внушение, знание, вера / М.Л. Линецкий. - К.: Политиздат Украины, 1988. – 160 с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 1996. – 682 с.
7. Оллпорт Г.В. Личность в психологии / Г.В. Оллпорт. – М.: «КСП+»; СПб: «Ювента». – 1998. – 345 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс; [пер. с англ. Исениной Е.И.]. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
9. Токарев С. А. Религия в истории народов мира / Токарев С. А.; [4-е изд.]. – М.: Политиздат, 1986. – 576 с.
10. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни / З. Фрейд. – М.: АСТ, 2009. – 256 с.
11. Фрейджер Р. Личность. Теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
12. Фромм Э. Психоанализ и этика / Фромм Э.; [пер с англ.], [вступ. сл. П.С.Гуревича]. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
13. Шейнман М. М. Вера в дьявола в истории религии. / М. М. Шейнман. – М.: Наука, 1977. – 112 с.
14. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Ялом И.; [пер.с англ. Т.С.Драбкиной]. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.
15. Arterburn S., Felton J. Toxic faith: Experiencing healing from painful spiritual abuse. Colorado Springs: WaterBrook Press, 2004. - 269 p.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В СИСТЕМУ ПРАВОСУДИЯ ПО ДЕЛАМ ДЕТЕЙ

Коноплицкий И.Н., вед. специалист

Харьковский национальный университет внутренних дел Украина,

Общественная организация помощи молодёжи в продвижении научных исследований, Украина

Участник конференции

Национального первенства по научной аналитике

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье рассмотрены ключевые международные документы по правам несовершеннолетних. Проанализированы проблемы системы правосудия по делам несовершеннолетних. Указаны психологические проблемы внедрения системы правосудия и основные психологические критерии международного права по делам несовершеннолетних.

Ключевые слова: международное право, несовершеннолетние, правосудие, психологические критерии, правонарушение, права ребёнка.

The article examines the key international instruments on the rights of minors. The problems of the system of juvenile justice. Shown psychological problems of implementation of the system of justice and basic psychological criteria of international law on juvenile justice.

Keywords: international law, minors, justice, psychological criteria, offense, rights of the child.

Системы обращения с детьми, испытывающими проблемы с законом, существуют уже более века, начиная с создания отдельных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей и детей “группы риска”, за которым вскоре последовало принятие законоположений о создании отдельных судов по делам несовершеннолетних.

Хотя с самого начала действовали разные модели, преобладающим был подход, ориентированный на обеспечение благополучия ребенка, то есть на обеспечение его наилучших интересов. Этот подход исходит из концепции вмешательства в наилучших интересах детей, в центре внимания которого находятся их потребности, а не поступки, и основан на привлечении социальных работников для содействия суду в вопросах, входящих в их профессиональную компетенцию. Зачастую вокруг таких систем правосудия в отношении детей существуют социотерапевтические и образовательные учреждения для реабилитации и реинтеграции несовершеннолетних правонарушителей или тех, кто рискует ими стать. Другие системы правосудия по делам несовершеннолетних, которые могут считаться характерными, основаны на системе судопроизводства, которая больше напоминает систему уголовного правосудия для взрослых, или на административных комиссиях или иных неформальных процессах судопроизводства. Наконец, в некоторых странах не предусмотрено никаких (или предусмотрено очень мало) специальных норм в отношении несовершеннолетних нарушителей. Вследствие этого существуют огромные различия в формах и типах судов, служб и учреждений, составляющих системы правосудия по делам несовершеннолетних; настоящий инструмент эксперта по оценке предназначен для использования в связи со всем вышеуказанным.

В число основных участников и заинтересованных сторон, задействованных в сфере правосудия по делам несовершеннолетних, могут входить обычные участники системы уголовного правосудия в целом – полиция, прокуратура и суды, но они могут также включать ряд других должностных лиц и организаций, предоставляющих услуги. Например, к ним относятся социальные работники и сотрудники службы пробации, органы местного самоуправления, работники по уходу за детьми и молодежью воспитательных и реабилитационных учреждений, сотрудники тюремной администрации, организации, осуществляющие альтернативные уголовному преследованию детей, находящихся в конфликте с законом, программы (службы выведения из системы уголовного правосудия), муниципальные работники. В действительности в той мере, в какой речь идет о процессах реституционного правосудия и непрофессиональных группах экспертов, в процессы уголовного правосудия, когда обвинение в совершении правонарушения закона предъявляется несовершеннолетним, могут быть вовлечены рядовые граждане.

В отношении детей, находящихся в конфликте с законом, основным аспектом является то, что в уголовных процессах последним, ввиду их возраста и незрелости, назначается отдельный режим, отличный от того, который применяется в отношении взрослых правонарушителей. Предпосылкой для этого служат особая уязвимость и ограниченные возможности детей, процесс развития которых еще не завершился. Не только любые предпринимаемые действия должны оцениваться в соответствии со стандартами обеспечения наилучших интересов ребенка, но и сама система должна чутко реагировать на потребности ребенка в уходе и потребности, связанные с его развитием, с тем чтобы обеспечить реинтеграцию детей в общество в качестве законопослушных граждан. Поэтому системы правосудия по делам несовершеннолетних должны концентрировать свое внимание не только на характере совершенного правонарушения, но и на коренных причинах его совершения, а также на конкретных обстоятельствах соответствующего ребенка.

Однако многие системы правосудия по делам несовершеннолетних (если не большинство) на практике не функционируют в наилучших интересах ребенка, и права детей могут серьезно нарушаться самым разным образом. В недавнем докладе Международной организации по защите детей указывалось, что в настоящее время за тюремной решеткой находятся более миллиона детей и что лишение свободы путем помещения в другие учреждения, связанные с системой правосудия по делам несовершеннолетних, зачастую применяется без необходимости и на больший период времени, чем требуется. Наибольшему риску дети подвержены в период непосредственно после ареста, во время содержания под стражей в полиции, так как именно тогда они с наибольшей вероятностью могут стать жертвами пыток и других форм жестокого обращения⁴. Даже предположительно ориентированные на благополучие ребенка системы могут нарушать права детей, отказывая им в основных надлежащих процессуальных гарантиях, допуская принятие мер за правонарушения, которые иначе бы не привлекли внимания властей, и применяя лишение свободы путем помещения в образовательные и иные учреждения по уходу за детьми в качестве первичной реакции на совершенное ребенком правонарушение.

Система правосудия по делам несовершеннолетних страны зачастую неразрывно связана с предоставлением услуг в других сферах общества, таких как доступ к образованию в целом, доступ к здравоохранению и доступ к социальным услугам. Большое число исследований указывают на связь между неблагополучной семьей, жизнью местного населения и преступностью малолетних.

Вследствие этого при проведении оценки системы правосудия по делам несовершеннолетних страны эксперту может понадобиться рассмотреть общественные факторы и вопросы развития за рамками системы уголовного правосудия.

Международное право в области правосудия по делам несовершеннолетних является содержательным и подробно проработанным, и могут быть также приняты во внимание более общин документы в области уголовного правосудия и карательной политики. Основными документами по правам ребенка являются Конвенция о правах ребенка (1989 год), Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (1985 год), Правила Организации Объединенных Наций, касающиеся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы (1990 год), Руководящие принципы Организации Объединенных Наций для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (1990 год) и Руководящие принципы Организации Объединенных Наций в отношении действий в интересах детей в системе уголовного правосудия (1997 год). Одним из недавно принятых документов по вопросам детей, имеющим отношение к правосудию по делам несовершеннолетних, является Конвенция о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда (Конвенция МОТ 182) 1999 года, поскольку она определяет использование детей другими молодыми людьми или взрослыми для совершения правонарушений как наихудшую форму детского труда. Другие общеприменимые документы включают Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила), Основные принципы применения программ реституционного правосудия в вопросах уголовного правосудия, принятые Организацией Объединенных Наций Минимальные стандартные правила обращения с заключенными, Конвенцию против пыток и Факультативный протокол к Конвенции против пыток. На региональном уровне конкретные положения, относящиеся к правосудию по делам несовершеннолетних, содержит Африканская хартия прав и благополучия ребенка.

В центре внимания в настоящем инструменте по оценке находятся документы по вопросам детей. Одним из недавно изданных важных документов, которым руководствовались при разработке настоящего инструмента по оценке, является Руководство ЮНИСЕФ/ЮНОДК по измерению показателей в области правосудия в отношении несовершеннолетних (апрель 2006 года), представляющий собой попытку определить и разработать мировые показатели для этого сектора. В этом документе устанавливаются 15 показателей, которые выбраны на основе их осуществимости и предназначены для оказания помощи местным и национальным должностным лицам в оценке степени действенности и функциональности системы правосудия по делам несовершеннолетних, за которую последние несут ответственность. Эти 15 показателей состоят из 11 количественных и 4 стратегических показателей. Количественные показатели определяются как “моментальными измерениями”, так и измерениями, которые должны проводиться в течение некоторого времени, в некоторых случаях в течение 12 месяцев.

Четыре из этих 11 количественных показателей определяются как основные. Все 15 показателей в области правосудия по делам несовершеннолетних важны при оценке положения детей, находящихся в конфликте с законом. Однако в тех случаях, когда страна не может провести измерения по всем 15 показателям, следует измерить в приоритетном порядке основные показатели.

Конвенция о правах ребенка в целом, включая положения, относящиеся к правосудию по делам несовершеннолетних, основана на следующих четырех принципах:

- Наилучшее обеспечение интересов ребенка, чему должно уделяться первоочередное внимание во всех вопросах, затрагивающих ребенка (статья 3).

- Принцип недискриминации независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, ограниченных возможностей, рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств (статья 2).

- Право ребенка на выживание и здоровое развитие (статья 6).

- Право ребенка участвовать в принятии затрагивающих его или ее решений и, в частности, иметь возможность быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, касающегося ребенка (статья 12).

В Руководящих принципах Организации Объединенных Наций в отношении действий в интересах детей в системе уголовного правосудия (1997 год) рекомендуется при осуществлении этих Руководящих принципов принимать во внимание следующее:

- уважение человеческого достоинства в соответствии с четырьмя общими принципами, лежащими в основе Конвенции, а именно: не дискриминация, включая учет особенностей полов; защита наилучших интересов ребенка; право на жизнь, выживание и здоровое развитие; и уважение взглядов ребенка;

- ориентация на основе прав;

- целостный подход к выполнению через максимальное использование ресурсов и усилий;

- интеграция услуг на междисциплинарной основе;

- участие детей и заинтересованных секторов общества;

- создание для партнеров необходимых возможностей через процесс развития;

- устойчивый характер без постоянной зависимости от внешних органов;

- равноправное применение и доступность для наиболее нуждающихся;

- подотчетность и транспарентность предпринимаемых действий;
- упреждающие действия на основе эффективных профилактических и корректировочных мер⁵.

В Конвенции о правах ребенка в качестве верхнего возрастного предела детства устанавливается 18-летний возраст, если только по закону совершеннолетие не наступает ранее. Поэтому в идеальном случае любая отдельная система правосудия по делам несовершеннолетних должна приносить пользу всем лицам моложе 18 лет. На международном уровне существует большое число специализированных систем правосудия по делам несовершеннолетних, исключая некоторых детей из сферы своего охвата либо в зависимости от возраста, как, например, в Шотландии, где система слушаний по делам детей применяется к детям, не достигшим 16 лет, либо в зависимости от совершенного правонарушения, как, например, в Соединенных Штатах, где юрисдикция суда по делам несовершеннолетних может быть отменена, а дело ребенка может рассматриваться в суде для взрослых. В некоторых странах в зависимости от категории конкретного правонарушения может быть установлен более чем один минимальный возраст уголовной ответственности. Настоящий инструмент предназначен для охвата всех детей в возрасте до 18 лет в соответствии с международным критерием определения детства, содержащимся в Конвенции о правах ребенка, независимо от того, проводит ли система различие между детьми и молодыми людьми, например, считая детей более старшего возраста “несовершеннолетними” или взрослыми, но не детьми.

Поэтому в некоторых случаях эксперту по оценке придется рассматривать отдельные системы.

В некоторых странах система правосудия по делам несовершеннолетних также применяется в отношении совершеннолетних молодых людей старше 18 лет, обычно в возрасте от 18 до 21 года.

ЮНИСЕФ/ЮНОДК рекомендуют, чтобы для целей измерения показателей в области правосудия по делам несовершеннолетних этой категории более взрослых нарушителей не рассматривались в качестве обязательной информации, хотя инструменты, приводимые в подготовленном ими

Руководстве, могли бы быть с успехом применены (отдельно). Из соображений согласованности тот же подход предлагается и в настоящем инструменте по оценке, а именно: система правосудия по делам несовершеннолетних обычно рассматривается как система, применимая ко всем детям моложе 18 лет, вступившим в конфликт с законом.

Что касается нижнего возрастного предела, то здесь положения являются менее четкими, поскольку в пункте 3 а) статьи 40 Конвенции выдвигается требование установления минимального возраста, ниже которого дети считаются неспособными нарушить уголовное законодательство, без указания конкретного возраста. Принимая во внимание уровень зрелости и развития ребенка, орган по контролю за осуществлением Конвенции о правах ребенка неизменно рассматривает любой минимальный возраст ниже 10 лет как слишком низкий и регулярно обращается к странам с просьбой рассмотреть вопрос о повышении минимального возраста уголовной ответственности до 12 лет или более. Существует значительное расхождение на международном уровне в установлении странами минимального возраста, варьирующемся от 7 лет, что преобладает во многих юрисдикциях общего права, до 16 лет в Мозамбике.

В некоторых странах выяснение возраста лица с целью определения, является ли это лицо ребенком, не достигшим 18 лет, – непростая задача из-за отсутствия эффективных систем регистрации рождений, равно как и доступных и поддающихся проверке средств установления возраста (а иногда и личности). В таких странах сбор данных об отправлении правосудия по делам несовершеннолетних может стать тщетным вследствие намеренного указания полицейскими органами неправильного возраста молодых правонарушителей, с тем чтобы не предпринимать требуемых в отношении несовершеннолетних правонарушителей шагов. Руководящие принципы Организации Объединенных Наций в отношении действий в интересах детей в системе уголовного правосудия требуют от государств обеспечения эффективности их программ регистрации рождений, но в тех случаях, когда возраст ребенка, представшего перед системой правосудия, неизвестен, рекомендуют принять меры для установления подлинного возраста ребенка с помощью независимой и объективной оценки (принцип 12).

Конвенция о правах ребенка содержит другие многочисленные принципы, определяющие развитие и применение систем правосудия по делам несовершеннолетних, шесть из этих принципов следует упомянуть особо, в частности:

- требование, чтобы лишенные свободы дети содержались отдельно от взрослых (то есть лиц в возрасте 18 лет или старше)⁶ (статья 37 с));
- требование, чтобы лишение свободы использовалось лишь в качестве крайней меры и в течение как можно более короткого периода времени (статья 37 b));
- требование, чтобы детям, находящимся в конфликте с законом, обеспечивалось такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе (статья 40 1));
- требование соблюдения надлежащих процессуальных гарантий в процессах и разбирательствах в рамках системы правосудия по делам несовершеннолетних (статья 40 2));
- всеобъемлющие требования, чтобы для детей, обвиняемых в нарушении уголовного законодательства, существовали отдельные законы, процедуры, органы и учреждения (статья 40 3));
- требование установления мер по обращению с детьми без использования судебного разбирательства (выведение из-под уголовного преследования) при условии полного соблюдения прав человека и правовых гарантий (статья 40 3) b)).

Хотелось бы выделить основные проблемы внедрения правосудия по делам детей. Основной из них является несостоятельность органов внутренних дел к изменениям. Система правовой подготовки сотрудников милиции разработана еще в советские времена и сейчас требует переквалификации по стандартам и нормам международного права. Молодые специалисты попадая под влияния старших коллег перенимают у них опыт работы с несовершеннолетними. Опытным правоохранителям поменяться очень тяжело, а неопытным не хватает знаний. Пока система правосудия меняется, в первую очередь, страдают дети, которые попадают под системную машину и чувствуют на себе грубость, бестактность и недружелюбие со стороны работников системы правосудия, а также безысходность своего положения. Даная проблема требует незамедлительного вмешательства и внедрения новых норм и правил взаимодействия правоохранителей и детей.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП КАК СОСТАВНАЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК

Коноплицкая О.В., соискатель

Харьковский национальный университет внутренних дел, Украина

Участник конференции,

Национального первенства по научной аналитике,

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В статье рассматриваются основные теоретические представления о социальном стереотипе. Проанализированы особенности изучения социального стереотипа в различных школах. Дано определение понятия социальный стереотип, показаны его функции и структура. Показана цель исследования и предпосылки его проведения.

Ключевые слова: общество, личность, социальная группа, социальный стереотип, сотрудники ОВД, несовершеннолетний правонарушитель.

In the article the basic theoretical concepts of social stereotypes. The features of the study of social stereotype in various schools. The definition of the concept of social stereotype, showing its function and structure. Shows the purpose of the study and background of the meeting.

Keywords: society, individuals, social groups, social stereotype of law enforcement officers, juvenile offenders.

Полноценная личность формируется только в процессе социальной деятельности. Личность содержит в своем сознании определенный исторический комплекс навыков и стандартов социального поведения. Историки называют этот «комплекс» исторической памятью. В социологии, так же как и в социальной психологии, это понятие определяется как «социальный стереотип». Он формируется в ходе социализации и, обладая признаками устойчивости и иррациональности, выступает в качестве побудительных мотивов действия индивида.

Социальные стереотипы как одна из наиболее интересных и небезразличных сфер в функционировании общества на протяжении веков изучалась многими исследователями, такими как У. Липпманом, Т. Шибутани, В.П. Трусков, Л.Х. Стрикленд, А.А. Бодалевым, В.А. Ядовым и другими.

Таким образом, можно констатировать, что необходимо рассмотреть и раскрыть особенности формирования социальных стереотипов.

Значительное внимание на протяжении почти всей истории социальной психологии уделялось генерализации и категоризации - процессам, лежащим в основе формирования социального стереотипа. Термин «стереотип» был введен в социальную науку в США У. Липпманом при построении им концепции общественного мнения. Сама концепция - яркое проявление прагматического интереса к обыденному сознанию, для которого поиски истины заканчиваются после получения «инструментального» знания, т. е. знания, обеспечивающего эффективность поведения в повседневной жизни. [1]

Несмотря на многие недостатки концепции Липпмана, ему удалось выявить реально существующий феномен и указать на некоторые закономерности функционирования стереотипа в процессе мышления и поведения.

Кимбалл Юнг понимал стереотип в виде «ложной классификационной концепции, с которой, как правило, связаны какие-то социальные чувственно-эмоциональные тона сходства и различия, одобрения или осуждения другой группы». [2] Из этого суждения можно делать вывод, что под стереотипом понимали что-то заведомо ложное или неверное. Стереотип стал выступать в качестве ошибочной оценки или предвзятого мнения о явлениях или группах. Т. Шибутани определяет социальный стереотип как «популярное понятие, обозначающее приблизительную группировку людей, с точки зрения какого-то легко различимого признака, поддерживаемое широко распространенными представлениями относительно свойств этих людей». [3] Таджури понимает под социальным стереотипом «склонность воспринимающего субъекта легко и быстро заключать воспринимаемого человека в определенные категории в зависимости от его возраста, пола, этнической принадлежности, национальности и профессии, и тем самым приписывать ему качества, которые считаются типичными для людей этой категории». [3] Тэшфел суммировал главные выводы исследований в области социального стереотипа: 1) люди с легкостью проявляют готовность характеризовать обширные человеческие группы (или социальные категории) недифференцированными, грубыми и пристрастными признаками; 2) такая категоризация отличается прочной стабильностью в течение очень длительного времени; 3) социальные стереотипы в некоторой степени могут изменяться в зависимости от социальных, политических или экономических изменений, но этот процесс происходит крайне медленно; 4) социальные стереотипы становятся более отчетливыми («произносимыми») и враждебными, когда возникает социальная напряженность между группами; 5) они усваиваются очень рано и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они относятся; 6) социальные стереотипы не представляют большой проблемы, когда не существует явной враждебности в отношениях групп, но в высшей степени трудно модифицировать их и управлять ими в условиях значительной напряженности и конфликта.

Исследование социальных стереотипов происходит в отечественной и зарубежной психологии и социологии. Так в Польше доминируют исторический и общетеоретический подходы (А. Шафф, А. Бондар, А. Барциковский, А. Колосковская и др.). Большое внимание в работах ученых Германии и Франции уделяется стереотипизации как процессу формирования стереотипов. Речь идет о приверженности стереотипам, склонности пользоваться ими в определенных ситуациях. Недостатком этих исследований является ограничение внимания к проблемам стереотипов теоретическими вопросами, без установления связи между стереотипами и конкретным действием. В западноевропейской социальной психологии широко распространена точка зрения, согласно которой социальные стереотипы и ряд других феноменов группового и общественного сознания должны быть объединены в общую концептуальную схему общества.

В отечественной психологии проблема социального стереотипа была наиболее изучена П.А. Сорокиным, он не вводил в обращение термин «стереотип», он описал процесс его функционирования в социокультурной группе. «Ряд процессов и форм поведения заранее зафиксирован в том или ином виде и выполняется большинством членов группы». [4] Сорокин П.А. указывал, что «в каждой группе имеется определенный порядок взаимоотношений. Этот официально групповой шаблон поведения представляет как бы «костяк» группы, на котором дальше выводятся другие, более детальные узоры поведения».

В конце 50-х – начале 60-х годов в отечественной науке начинают появляться работы критического содержания, в которых рассматривались проблемы стереотипизации и стереотипов. В это же время, впервые в отечественной науке были предприняты попытки дать определение понятию «социальный стереотип». В.А. Ядов под стереотипом понимал «чувственно окрашенные социальные образы». И.С. Кон дает такое определение: стереотип – это «предвзятое, т.е. не основанное на свежей непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизированных суждений и ожиданий, мнение о свойствах людей и явлений».

В советской литературе исследование проблемы стереотипов связано с именами Шихирева П.Н., Шерковина Ю.Л., Гаджиева К.С., Кона И.С., Ядова В.А., Зака Л.А., Кондратенко Г.М и других. Эти авторы основывались на классовом подходе, изучая проблему стереотипов, наиболее часто они определяли социальный стереотип как «образ» или «набора качеств», как достаточно примитивного или эмоционально окрашенного представления о действительности, неадекватно отражающего объективные процессы. В настоящее время большинство российских и западных ученых более осторожно подходят к определению стереотипа, считая его в основном комплексным образованием и оценивая содержание его не только с негативной стороны. Выделяя, что социальный стереотип выполняет объективно необходимую функцию, позволяя быстро и достаточно надежно категоризировать, упростить социальное окружение индивида.

Как отмечалось ранее, социальный стереотип изучался и рассматривался разными учеными и в разное время. Следовательно, все исследователи отмечали разнообразие особенности социальных стереотипов, их свойства, функции и виды. Существуют различные виды стереотипов.

В основном, различают автостереотипы, отражающие представления людей о самих себе, и гетеростереотипы, отражающие представления о другой социальной группе. Стереотипы могут быть индивидуальными и социальными, которые выражают представления о целой группе людей. Для социальных стереотипов свойственна достаточно высокая стойкость.

В исследованиях, изучающих стереотип как элемент когнитивного процесса, он рассматривается с точки зрения истинности его содержания; как результат формирования представлений и умозаключений (процесса стереотипизации); как понятие, как образ.

Однако по мере того, как рос объем знаний о стереотипе, категорическое утверждение о его исключительно ложном характере сменялось более осторожной оценкой. В настоящее время все большее признание находит выдвинутая в 1950 г. О. Клайнбергом гипотеза о “зерне истины” в стереотипе, согласно которой общий объем истинных знаний в стереотипе превышает объем ложных [5, 6]. Была высказана и получила частичное подтверждение гипотеза о том, что мнение человека о членах какой-либо социальной группы, вероятнее всего, будет точно, если эта группа играет строго определенную роль [7], а также гипотезы о том, что признаком истинности стереотипа может служить совпадение мнений членов одной группы с мнениями представителей другой группы о первой, о положительной корреляции униформности (единства мнений членов данной группы) и истинности, информированности и истинности гетеростереотипа.

Специфику стереотипа как особого класса понятий У.Вайнеки пытается выявить, анализируя процесс формирования представлений об объекте, в котором, по его мнению, необходимо различать представления об интенциональных и экстенциональных свойствах объекта. Интенциональные свойства, согласно Вайнеки, суть свойства объекта, выделяемые субъектом, как имеющие для него специфическое, личное значение, которое может отличаться от значений, придаваемых объекту другими людьми. Экстенциональные же свойства имеют всеобщее значение, и относительно них “между всеми нормальными людьми существует единое мнение”. Стереотип, согласно этой концепции, отличается от других видов знания тем, что соотносится главным образом не с соответствующим объектом, а со знаниями других людей о нем. Стереотип - знание стандартное, в чем, видимо, его главная отличительная особенность. При этом неважно, истинно данное знание или ложно, поскольку главное в стереотипе - не сама истинность, а убежденность в ней, причем отличительной особенностью убежденности, сопутствующей стереотипу, является ее устойчивость, прочность.

Как выяснилось, фиксированность стереотипа связана с поляризацией знания: чем прочнее оценка, тем она категоричнее, четче, и наоборот. Здесь вновь подтверждается закономерность, убедительно и неоднократно доказанная в исследованиях установки: степень фиксации установки связана с силой проявления эффекта ассимиляции и контраста.

Р. Картер утверждает, что “фиксированность и поляризация зависят от когнитивного стиля индивида” [8]. Иными словами, появление стереотипа объясняется индивидуальными психологическими особенностями.

Основной аспект феномена стереотипа - социально-психологический. Он был выделен еще Липпманом, который говорил, что “помимо экономии усилий есть и другая причина того, почему мы так часто придерживаемся наших стереотипов, когда могли бы использовать более непредвзятые способы видения. Системы стереотипов могут быть ядром наших личных традиций, защитой нашего положения в обществе... Стереотипы в высшей степени заряжены теми чувствами, с которыми они связаны... Начав спор, вы не можете остановиться” [1].

Объекты, представляющие ценность для группы, - вот что защищают стереотипы. Объяснение специфики действия стереотипа не врожденными свойствами психологии мышления и восприятия, а функцией защиты социальных ценностей, функцией ориентира при определении отношения личности к объекту или явлению, составляют одну из сильных сторон в рассуждениях Липпмана. Этой же защитной функцией объясняется и еще одна отличительная особенность стереотипа - его эмоциональная насыщенность. Чем тверже оценка, тем, как правило, большую эмоцию вызывает любая попытка подвергнуть ее сомнению, и, наоборот, чем интенсивнее эмоция, тем категоричнее выражающее ее мнение.

Природа эмоционального наполнения стереотипа пока что почти не изучена, однако в настоящее время можно выделить две основные точки зрения. В одном случае эмоциональная энергетика стереотипа рассматривается как проявление личностных процессов и соответственно устойчивость стереотипа объясняется их константностью. В другом случае, наоборот, эмоциональный заряд стереотипа объясняется фактом его прочной фиксации в структуре личности и соответственно ставится в зависимость от глубины и степени устойчивости самого стереотипа. Согласно первой точке зрения, индивид держится за стереотип потому, что он выражает и защищает его личные интересы, согласно второй - потому, что стереотип выражает и защищает интересы социальной общности.

Рассмотрим первую точку зрения, наиболее четко выраженную Г. Олпортом [9]. Она интересна тем, что представляет характерный вариант подхода к стереотипу как когнитивному элементу установки. Конструкция Г. Олпорта такова. Предрассудок включает два обязательных компонента: отношение (установку) симпатии или антипатии, причем не просто, как “конкретное отношение к конкретной группе”, а как “выражение всего способа мышления о мире, в котором он живет”, и <связанное с ним чрезмерно общее и потому ошибочное убеждение” [9]. Отношение между компонентами предрассудка состоит в том, что система убеждений обычно приспособливается к системе установок, представляет их в сознании субъекта, рационализирует. Что касается стереотипа, то он есть “преувеличенное убеждение, связанное с категорией. Его функция состоит в том, чтобы оправдывать (рационализировать наше поведение в связи с этой категорией)” [9]. В своей книге «Природа предрассудка» он анализирует еще две основные причины: человек может испытывать предубежденность к другому, угрожающему его интересам; он может также внешне демонстрировать предрассудок как выражение согласия с нормами группы, иными словами, лишь формально быть предубежденным.

По мнению Ла Виолетт и Силверт: “Выбор, детализация и наполнение стереотипа в процессе его формирования и структурирования может объясняться не только его личностными потребностями или психологическими механизмами, но, кроме этого, также процессом сохранения своей идентификации с группой и своего в ней статуса” [10].

Осознание этого мы находим и в следующих словах МакДэвида и Хэрэри: “Когда индивиды принадлежат к высокоор-

ганизованным группам или обществам, они чаще всего бывают ограничены в своих связях с членами других обществ или групп, и таким образом их межличностные отношения основываются скорее на предрассудках, нежели на точной и надежной информации и непосредственном опыте” [11].

По существу нет ни одного серьезного исследования стереотипов не только представителей классов (предпринимателя, рабочего и т. п.), но даже профессий, что констатируется и самими американскими исследователями [12]. Этот факт лишний раз свидетельствует о действии идеологических запретов на определенные темы.

При анализе стереотипов необходимо учитывать как отрицательные, так и положительные психологические последствия стереотипизации. С одной стороны, выводимая из стереотипа схема суждения о другом человеке нередко действует как предубеждение. Возникая в условиях дефицита информации, социальный стереотип часто оказывается ложным и играет консервативную роль, формируя ошибочные представления людей о происходящем, деформируя процесс интерпретации происходящего и характер межличностного взаимодействия.

Целью нашего исследования является выявление социальных стереотипов сотрудников ОВД к несовершеннолетним правонарушителям. Насколько изменяется социальный стереотип со стажем профессиональной деятельности и в зависимости от направлений работы сотрудника ОВД (подразделение) к различным категориям несовершеннолетних правонарушителей, в зависимости от тяжести и корыстности совершенного правонарушения.

К сожалению, объем статьи не позволяет показать эмпирические результаты исследования, поэтому в этой статье рассмотрена теоретическая часть. Практическая часть будет показана в следующей статье и опубликована на следующей конференции.

Литература:

1. Lippman W. Public opinion. - N.Y., 1922.
2. Бабаева А.В. Мужское и женское поведение в истории культуры. - Воронеж, 2000, с. 41.
3. Психология. Словарь. Под общей ред. Петровского А.В. - М., 1999, с.98
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация, Общество. - М., 1992, с.21-27
5. Klineberg O. Tensions affecting international understanding.-Soc. Sci. Res. Council Bull., 1950, N 62.
6. Klineberg O., Christie R. Perspectives in social psychology. - N.Y., 1965.
7. Berry I. A functional approach to the relationship between stereotypes and familiarity. - Austral. J. PsychoL, 1970, V. 22, N 1.
8. Carter R. Stereotyping as a process. - Public Opinion Quaterly, 1962 (Spring), p. 75-90.
9. Allport G. W. The nature of prejudice. - N.Y., 1958.
10. La Violette E., Silvert K. A theory of stereotypes. - Soc. Forces, 1951, V. 21, p. 257-262.
11. McDavid J., Harrari H. Psychology of social behavior. N.Y., 1974., p. 197
12. Tagiuri R. Person perception. - In: The handbook of social psychology / Ed. G. Lindzcy, E. Aronson. 2nd edth Addison-Wesley, 1968, V. 3., p. 418.



ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Форня Ю.В., д-р психол., доцент

Молдавский Государственный Университет Медицины и Фармации им. Николая Тестемитану, Молдова

Участник конференции,

Национального первенства по научной аналитике,

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В представленной статье были исследованы контекст взаимодействия субъектов образовательного процесса в медицинском университете, а также факторы, определяющие качество образовательного процесса будущих специалистов в медицине. В исследовании участвовали 509 студентов второго курса, Медицинского факультета, в рамках учебного процесса по предметам Медицинской Психологии; Психологии и Социологии в медицине.

Преподаватели ГУМФ «Николая Тестемитану» постоянно занимаются исследованием и развитием личностной психолого-педагогической и методологической культуры.

Ключевые слова: *Квалиметрия образования, педагогические компетенции преподавателей медицинского ВУЗа, психолого-педагогические стратегии воздействия, формирование научно-педагогической компетенции преподавателя высшей медицинской школы, методологическая компетентность преподавателя ВУЗа, технологии проектирования методов и средств обучения в профессиональном медицинском образовании, самооценка профессиональных компетенций.*

In the article presented above were investigated the context of the educational process' subject interaction at the Medical University, as well as the factors that determine the quality of the educational process of future specialists in medicine. In the research participated 509 second-year students, Faculty of Medicine, in the framework of the learning process on the subjects like Medical Psychology, Psychology and Sociology in Medicine.

Professors of the «Nicolae Testemitanu» SMPU are constantly engaged in research and development of personal psycho-pedagogical and methodological culture.

Keywords: *Qualimetry in education, pedagogical competences of the Medicine University Professors, psychological and pedagogic impact strategies, development of the search competence in a medical university teacher, methodological competences of the university professors, design technologies of teaching approaches in the professional medical education Universities, self evaluation of the professional competencies.*

Высшее образование сталкивается с рядом проблем и социальными изменениями, которые устанавливают новые европейские требования к ученым, к социальной и профессиональной среде в целом. Динамика социально-экономического и научно-технического развития современного общества требует постоянного повышения квалификации преподавателя высшей школы, особенно если это касается медицины. В сфере медицинского образования важно исследовать контекст межличностных взаимодействий между преподавателями и студентами. Исследования специфики взаимодействий в контексте медицинского университета выявляют необходимость комплексного исследования проблем и факторов, влияющих на



качество подготовки и формирования специалистов, т.к. именно особенности взаимодействий студентов и преподавателей в контексте педагогического процесса, играют значимую роль в медицине [1; 3].

Актуальность данной проблематики определяется, прежде всего, тем, что сейчас межличностные отношения в ВУЗе не имеют прежний менторский характер, а ориентированы на партнерстве всех субъектов образовательного процесса. В представленной статье, исследованы контекст взаимодействия субъектов образовательного процесса в медицинском университете, а также факторы, определяющие качество подготовки будущих специалистов в медицине.

Исследования и разработки Европейской Ассоциации Гарантии Качества высшего образования представила возможным процесс обеспечения экспертной взаимопроверки системы оценки качества в ВУЗах, действующими на Территории Европейского Высшего Образования (ЕНЕА). Модель совершенствования деятельности медицинского ВУЗа, в первую очередь, предназначена для стимулирования данного ВУЗа к применению принципов Всеобщего менеджмента качества (TQM) и поиску постоянного улучшения системы менеджмента качества образования (МКО). Основные компоненты деятельности медицинского ВУЗа с позиций МКО (SMC), а также описание «уровней совершенства» (квалиметрических шкал в виде матриц) всех составляющих, которые в совокупности определяют все процессы SMC, направленные на достижение требуемых результатов по качеству образования в ГУМФ в соответствии с рекомендациями стандартов серии ISO 9001:2008. В SMC критерии группы «результаты» оцениваются по обратной связи, и предпринимаются шаги, приводящие в результате к новым действиям и улучшениям, т.е., в каждом критерии реализуется цикл организационного управления Деминга-Шухарта (Plan-Do-Check-Act), т.е. происходит процесс постоянного совершенствования.

В условиях оптимизации образовательной деятельности ВУЗа закономерно возрастают социальные требования к психолого-педагогической и методологической культуре преподавателя ВУЗа. Но, по сути, исследование образовательного процесса в медицинском ВУЗе свидетельствует о том, что качество профессиональной подготовки преподавателей нуждается в дальнейшем улучшении.

В данной статье мы рассмотрим некоторые вопросы повышения эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателя медицинского ВУЗа. Профессионально-педагогическая направленность, рассматривается в контексте следующих позиций [2]: выражающаяся в комплексе профессионально-личностных качеств; проявляющаяся в учебной, научно-исследовательской и практической деятельности преподавателей; профессиональная направленность образовательного процесса в ВУЗе, отражающаяся в методах и результатах совместной деятельности субъектов этого процесса.

Выделились такие формы, как конференции, обучающие и экспертные семинары, спецкурсы, включающие проблемные семинары, семинары-тренинги, круглые столы, и т.п.

Мы определили основные критерии сформированности методологической культуры преподавателя медицинского ВУЗа: мировоззрение, критичность мышления; способность преподавателя к самопознанию и саморефлексии; уровень его профессионального самосознания; готовность к инновационной деятельности; профессионально-личностные качества, проявляющиеся в педагогическом такте, рефлексивных умениях; достижения студентов, связанные с медицинской деятельностью и развитием самосознания личности).

С этой целью мы проанализировали *Матрицу общение с клиентом / пользователем* (МСВ 7.2), которая включена в процессуальную процедуру SMC (PP 7.2). В эту матрицу включены пути и способы обеспечения взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в ГУМФ. Межличностные взаимодействия студентов и преподавателей медицинского ВУЗа имеет свои социально-психологические и психолого-педагогические предпосылки. В этом контексте важно отметить роль *методологической компетентности преподавателей медицинского ВУЗа, которая включает в себе следующие функциональные требования: умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы; умение творчески подходить к созданию собственных методологических продуктов; умение принимать решения в сложных педагогических ситуациях; умение подбирать качественные методы и стратегии для реализации поставленных целей и др.* [2; 5].

Исследования психолого-педагогических особенностей взаимодействия в деятельности преподавателя высшей школы наблюдаются в работах ученых: Бодалева А. А., Ляудис В. А. (1978; 1980); Фомин А. В. (1978); Реан А. А. (1982 - 2008), Тихолаз Т. М. (1995), Рахматуллина Р. С. (1996); и др. [5]. При этом в ряде экспериментальных исследований, на базе высшей школы было показано, что результативность обучения в значительной мере зависит от конкретных особенностей структуры взаимодействия преподавателя со студентами. В этой связи, имеет особое значение сравнительное исследование различных вариантов взаимодействия и выяснение в их структуре параметров, непосредственно влияющих на эффективность процесса обучения. Непосредственным и специфическим показателем эффективности является развитие основных характеристик социального взаимодействия: объективность знания личностных особенностей; понимание общих целей взаимодействия; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность; проявление такта; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность партнеров; активность участия в совместной деятельности; срабатываемость; согласованность; способность приходиться к согласию по спорным вопросам; действенность обоснованных обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга. В общем, о развитии взаимодействия можно судить по обогащению содержания совместной деятельности, способов и форм взаимодействия, расширению внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности (Л.В. Байбородовой).

Образовательная деятельность в медицинском ВУЗе предоставляет возможности для развития личности субъектов и развития у них навыков и компетенций для будущего социального эффективного взаимодействия в контексте медицинской практики. К таким навыкам относятся: способность целеполагания, к достижению профессиональных целей, познавательные способности, владение приемами решения профессиональных задач, освоение инновационных информационных и коммуникативных технологий, и т.д. [1; 2].

Одно из важнейших условий повышения качества образования – это высокий уровень профессионально-педагогической компетентности преподавателя. За последние годы преподавателями курса Психопедагогика Высшего Образования (ПВО), с целью повышения эффективности формирования педагогического мышления, были проведены тренинги: «Формирование методологической компетентности преподавателей»; «Образовательная квалиметрия как инструмент оценки качества медицинского образования»; и др. Также мы внедрили *педагогические технологии*, как способы эффективного решения задач, совершенствования профессионализма преподавателей медицинского ВУЗа.

При помощи факторного анализа мы выявили факторы, которые преимущественно влияют на формирование личности преподавателей: *профессиональная самоактуализация; функциональность и психосоциальная ответственность; интеллигентность, мастерство и профессиональная компетентность в сфере психолого-педагогической работы* преподавателей медицинского ВУЗа и др.

Преподавателями курса Психопедагогика Высшего Образования (Форня Ю., Кэрэруш М., Глоба Н.) проведена немалая работа по совершенствованию психолого-педагогической подготовки преподавателей ГУМФ. Разработаны новые варианты учебных

программ, подготовлены новые учебно-методологические пособия по педагогической психологии, апробированы новые спецкурсы. В педагогической и методологической подготовки преподавателей нашего ВУЗа, особое место занимает овладение разных методов и стратегий, влияющих на качество профессиональной подготовки и личностного развития студентов медицинского ВУЗа. Исследуя все установленные причины и недостатки процесса обучения в нашем университете, преподаватели курса ПВО внедрили в программу квалификации преподавателей ГУМФ такие модули обучения, как: Методология Высшего Образования, Квалитология Образования, Образовательный Менеджмент в медицинском ВУЗе, Формирование научно-педагогической компетенции преподавателя медицинского ВУЗа, Развитие профессионального (клинического) мышления у студентов медиков, и др., которые были дополнены новыми качественными интерактивными методами и стратегиями.

В последние годы мы изменили и обновили стратегию проведения курсов квалификации преподавателей медицинского ВУЗа, методологически дополнили формативную программу, проектировали новые модули развития педагогических и методологических компетенций и продолжаем усовершенствование данных курсов до сих пор.

Мы подготовили более 300 преподавателей ГУМФ, анализируя все позитивные оценки, а также учитывая недостающие элементы или требования наших преподавателей. Для оценки эффективности методов, используемых в процессе квалификации, мы применили соответствующий частный критерий, который включает в себе такие качественные показатели, как: адекватность методов целям и содержанию учебного материала; обоснованность выбора методов обучения; уровень использования современных методов обучения, включая клинические методы и вариативность реализуемых приемов обучения в медицинском ВУЗе; соответствие методов актуальным потребностям ВУЗа, и т.д. [5].

Постепенное вытеснение учебно-дисциплинарной модели образования, на модели ориентированной на развитие личности, реальным субъектом в рамках образовательной практики становится студент [1; 2; 3].

Далее представляем показатели оценивания преподавателей Школы Менеджмента в Здравоохранении по предметам «**Медицинская Психология**» и «**Социология и Общая Психология**» 2 курса, Медицинского факультета (русские и румынские группы). На сайте (<https://ums.usmf.md/faculty/evaluation/>) были зарегистрированы 509 студентов (2014-2015 учебн. год). Из полученных оценок по курсу Медицинская психология мы выявили среднее значение показателей анкетированных студентов.

Ниже мы представляем показатели данных анкет:

- Материал хорошо структурирован – среднее знач.- 4,45 (88,96%);
- Преподаватель стимулирует творческое мышление студентов - среднее знач.- 4,47 (89,38%);
- Материал актуален, релевантен и соответствует требованиям медицинского ВУЗа – ср. знач. – 4,50 (90,00%);
- Преподаватель демонстрирует позитивное и уважительное отношение к студентам - ср. знач. – 4,59 (91,88%);
- Преподаватель обладает медицинской (специализированной) терминологией - ср. знач. – 4,68 (93,54%);
- Преподаватель обладает представленным материалом - ср. знач. – 4,59 (91,88%);

Из полученных оценок по курсу **Социология и Общая Психология** по всем показателям анкеты мы получили средние значения - 4,67 (93,33%). Это означает что студенты Медицинского факультета, по специальности «Общественное Здравоохранение» более удовлетворены дидактическим процессом по данным фундаментальным (гуманитарным наукам), такие как: Психология, Социология, Менеджмент в медицине и др., чем студенты других факультетов. Дидактическая и профессиональная компетентность преподавателей этого департамента в целом респондентами (студентами) была оценена высокими показателями, которые представлены ниже: **Медицинская Психология** – 4,49 (89,79%); **Социология и Общая Психология** – 4,67 (93,33%).

Далее мы удостоверились, что под качественным руководством и эффективной направленности преподавателей, могут развиваться и др. профессионально и жизненно важные психические процессы, как: саморефлексия, самосознание, самооценка и др.

Контекст реальных взаимодействий и коммуникации студентов с коллегами и преподавателями имеют социально-психологическую специфику его личностного развития в условиях психолого-педагогического процесса в рамках медицинского ВУЗа.

Преподавателям первых 2 курсов, мы предложили тренинг, в котором включили упражнения на развитие умений предкоммуникативной ориентировки для более эффективного взаимодействия и контактирования со студентами. Мы представили им список из 40 наиболее частых затруднений, недостатков и проблем, связанных с коммуникативным процессом присущие преподавателям ВУЗов.

Впоследствии, нами были представлены некоторые из этих причин, влияющих на качество взаимоотношений: склонность интерпретировать и судить то, что мы наблюдаем; склонность упрекать и возлагать на других ответственность за свои переживания; наше сопротивление пониманию другими наших потребностей, желаний и того, что для нас важно в данный момент и др.

Самоанализ собственных психолого-педагогических и личностных особенностей, необходимых для самоактуализации преподавателя как педагог и профессионал, важен для установления эффективного взаимодействия субъектов в контексте дидактического процесса. Также, на этом тренинге мы обсудили и работали над осознанием личных проблем и причины, обуславливающие проблемы в процессе общения и взаимодействия со своими студентами.

На завершающем этапе, в контексте Программы «*Формирование психолого-педагогической и методологической компетентности преподавателя ВУЗа, направленной на развитие личностных и профессионально-педагогических способностей преподавателей медицинского ВУЗа, в т.ч. и практических навыков для эффективного взаимодействия преподавателей со студентами, была использована техника «Модель самооценки специфических компетенций» для дидактических кадров университета (6 учебных групп: 91 преподавателей), прошедших курсы квалификации в области Психопедагогики Высшего Образования (в 2012-2014 гг.). Эти данные позволили построить эталонную модель саморазвития личностной и профессиональной компетентности преподавателя в медицине, как компонент его психолого-педагогической и методологической культуры [5].*

Литература:

1. Бухарина Т.Л., Аверин В.А. Психолого-педагогические аспекты медицинского образования. Екатеринбург, 2002. 406 с.
2. Исав И.Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы. - Москва, Белгород: МПГУ, 1993. 219 с.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология: учебное пособие. Серия: Краткий курс. - Санкт-Петербург: Питер. 2003, 366 с.
4. Уолен С., ДиГусепп Р., Уэслер Р. Рационально-эмотивная психотерапия: когнитивно-бихевиоральный подход. Пер. с англ. общ. ред. - М.: Инст. Гум. Знаний, 1997. 257 с.
5. Форня Ю.В. Педагогическая акмеология в контексте высшего медицинского образования. In: "Problems of modern philology, pedagogics and psychology". - London: IASHE, 2012, p. 74-77.

ОТРАЖЕНИЕ СМЫСЛОВЫХ ВЕКТОРОВ САМОСОЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИЗНЕННЫХ ПРОЕКТАХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Котова И.Б., д-р психол. наук, проф., чл.-корр. РАО, зав. лаборатории «Психотехнологии развития личности»
Учреждение Российской Академии Образования «Институт Образовательных Технологий», Россия

Недбаева С.В., д-р психол. наук, проф., проректор по учебной и научно-методической работе

Недбаев Н.М., канд. физ.-мат. наук, доцент

Недбаев Д.Н., канд. психол. наук, доцент, ректор

Армавирский социально-психологический институт, Россия

Гусейнов Р.Д., канд. пед. наук, директор

Дербентский филиал, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Участники конференции,
Национального первенства по научной аналитике

В статье раскрывается значимость построения проектов в профессиональной и частной жизни, позволяющих личности адекватно оценивать свои возможности, увидеть то, что наиболее ожидаемо, к чему хочется стремиться, определить последовательность предстоящих событий, адекватно распределять свои силы и т.д. На основе эмпирического изучения особенностей проектов жизни, выстраиваемых студентами вуза, дана психологическая характеристика их профессиональных и жизненных проектов.

Ключевые слова: личность, субъект, самосознание, самопознание, внутренние ресурсы, жизненная активность, личностные, профессиональные и жизненные проекты, карьерные технологии.

The article deals with the importance of building projects in professional and private life, allowing the person to adequately assess their capabilities, see what most is expected, what I want to strive and to determine the sequence of up the coming events, to adequately distribute the forces, etc. On the basis of empirical studies of projects of life, building by students of the University the psychological description of their professional and life projects is given.

Keywords: personality, subject, self-awareness, self-knowledge, internal resources, vital activity, personal, professional and life projects, career technologies.

Каждое поколение имеет свои смысловые приоритеты, порождаемые его вступлением в самостоятельную жизнь. Создаваемые им личностные проекты отражают не только уровень индивидуального самосознания и самопознания, но и осмысление внешнего социального контекста, создающего общий для всех смысл, лежащий в основе человеческого существования и создаваемых моделей «картин мира» [7]. И потому на разных стадиях развития человечество стремилось создать эпохальные эталоны личности, определить оптимальные характеристики «Я», понять соотношение индивидуальных и социальных качеств, осознать то, насколько человек может быть уникальным и неповторимым. В каждый социально-исторический период психологи разрабатывали идеи и принципы развития личности, конструировали и корректировали модели личности, наиболее отвечающие представлениям о человеке и обществе, их взаимосвязи и противостоянии, возможности взаимодополнения или отчуждения, искали технологии саморазвития, одобряемые и отвергаемые стратегии жизнедеятельности, варианты стилей жизни, развитие субъектной рефлексии. Именно этим можно объяснить разную степень «вызревания» идеи «индивидуального» и «социального» в последовательно сменяющихся друг друга теориях и концепциях личности [6].

Со временем пришло понимание, что выбираемый вариант «Я» зависит не только от самого человека, но и от общества, вынуждающего выбирать социально приемлемый и социально одобряемый вариант. Стало понятно, что потенции личности могут оказаться отодвинутыми на задний план в пользу менее ценных, но более востребованных обществом качеств. В пределах от романтиков (18 век) до гуманистов (19 век) смена канонов личности происходила в следующем направлении: от сохранения личности своих начальных качеств до становления действующего, экзистенциального «Я» и затем к формированию характера и самосознания, позже – к появлению рефлексивного «Я». В двадцатом веке в центр размышлений о человеке настойчиво пробилась идея субъектности. Это породило ряд новых проблем: изменение поведения личности в изменяющихся условиях, поиск внутренних закономерностей развития личности, особенности восприятия и оценки себя. Кроме того, изменилось отношение субъекта к самому себе, т.е. повысилась значимость рефлексивного момента.

С конца 20-го века и по настоящее время исследования личности располагаются в континууме оптимальность (высшие уровни развития и достижения) – пессимальность (кризисные, регрессивные или связанные с преодолением трудностей). Это время, по образному выражению А.В. Брушлинского, является периодом ренессанса идеи субъекта, которая разрабатывалась, прежде всего, в российской науке (Б.Г.Ананьев, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко, В.А.Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.). В контексте категории субъекта рассмотрение личности приобрело явно выраженный аксиологический характер [5].

Категория субъекта стала рассматриваться в качестве системообразующего фактора целостности личности и ее жизненного пути. Концепция личности как субъекта жизненного пути позволила рассматривать не только зависимость личности от ее жизни, но и зависимость жизни от личности. Субъектная активность личности выражается в стремлении воспроизвести и реализовать по максимуму свой психический потенциал, развить свою психику до возможных пределов совершенства, сохранить этот уровень как можно дольше, обеспечивая тем самым становление и развитие личностных структур с их «отношенческой» социальной сущностью и своей индивидуальностью, обнаруживающей себя в пространстве неповторимого «Я» [5;6].

Среди наиболее перспективных путей настройки личности на продуктивную жизненную активность в условиях быстрых социальных изменений находится активизация ее внутренних ресурсов. К ресурсам противодействия угнетающей непредсказуемости будущего относится способность к упорядочиванию предстоящих событий на основе построения проектов своей жизни. Построение проектов в профессиональной и частной жизни позволяет человеку адекватно оценить свои возможности, увидеть то, что наиболее ожидаемо, к чему хочется стремиться, определить последовательность предстоящих событий, адекватно распределить свои силы и т.д. Вместе с тем, на пути построения проектов своей жизни возрастают риски совершения ошибок, постановки фиктивных целей, совершения неверных выборов, неправильной оценки себя, своих и чужих возможностей. Проблема построения профессиональных и жизненных проектов в современной психологии рассматривается в контексте более широкой проблематики организации человеком своей жизнедеятельности. К непосредственному рассмотрению особенностей построения проектов обращались, в частности, А.Н. Кимберг и А.А. Лузаков, которые увязывали их с решением вопросов социализации и профессионализации молодых людей [4;8].

В качестве непосредственных предшественников проблематики проектирования человеком своей жизни выступили работы зарубежных авторов, направленные на изучение особенностей организации поведения человека с точки зрения его ориентации на достижение некоторой цели (Адлер А., Кантор Н., Литтл Б., Первин Л.А., Эммонс Р.А. и др.). В отечественной психологии сходная проблематика интенсивно развивалась в рамках разработки вопросов целеполагания (Божович Л.И., Брушлинский А.В., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Тихомиров О.К. и др.). Для понимания внутренней сущности процессов целеполагания в рамках построения субъектных процессов важным явилось установление связи целеполагания с психологическими механизмами формирования, выбора и достижения целей (Бибрих Р.Р., Кастерс Р., Левин К., Мартин Л., Тессер А., Элиот А. и др.), с интеллектуальной активностью (Пушкин В.Н.), с мышлением и мотивацией (Аткинсон Дж., Брушлинский А.В., Макклеланд Д., Семенов И.Н., Хекхаузен Х. и др.), с мышлением и творчеством человека (Богоявленская Д.Б., Васильев И.А., Виноградов Ю.Е., Терехов В.А., Тихомиров О.К. и др.).

В российской психологии имеется опыт разработки проблемы проекта в рамках теоретического осмысления концепта личных (персональных, личностных) проектов в качестве способа описания и организации активности человека. Проект, выстраиваемый субъектом, интерпретируется как осознаваемые/переживаемые человеком цели (реализация тех или иных ценностей) в сочетании с направленной на их достижение внутренней и внешней активностью субъекта [4, 9, 10, 13, 14]. Субъектный проект представляет собой сложное образование, интегрирующее собой некоторый комплекс поставленных субъектом целей в сочетании с предпринятой им активностью. Нами было осуществлено эмпирическое изучение особенностей проектов жизни, выстраиваемых студентами вуза. Мы исходили из того, что студенческий возраст занимает особое место в онтогенетической динамике принадлежащих человеку профессиональных и жизненных проектов, т.к. он обладает всеми необходимыми психическими и социальными предпосылками для успешного продуцирования проектов жизни, а также задаёт этим проектам функциональное наполнение.

Построение психологической характеристики профессиональных и жизненных проектов нами основывалось на результатах контент-анализа творческих эссе студентов вуза. Общая численность испытуемых-студентов составила 950 человек. Предлагая задание по написанию эссе, студентов просили зафиксировать общее количество проектов, которые они имеют на текущий момент и могли бы внятно описать. Однако указывалась необходимость написать эссе только по наиболее значимому, по их мнению, профессиональному или жизненному Проекту. При написании эссе от них также требовалось чётко обозначить период, в течение которого предполагается реализация заявленного проекта, в градациях «до завершения вуза», «до 5 лет после завершения вуза», «10 лет после завершения вуза» и «более 10 лет после завершения вуза». Контент-анализ содержания эссе студентов, проведённый экспертами, позволил построить психологическую характеристику профессиональных и жизненных Проектов студентов вуза.

Согласно полученным результатам, большая часть выборки студентов ($n=410$; 43,15 % всей выборки) к значимым проектам своей жизни относит проекты, выстраиваемые по поводу предстоящей трудовой деятельности. Труд рассматривается ими, преимущественно, в «разрезе» построения профессиональной карьеры. При описании проектов данной группы многие студенты заостряют внимание на описании «карьерного старта». Им свойственна концентрация на характеристиках деталей процесса поиска работы и непосредственно события предстоящего трудоустройства.

Содержательный анализ показывает, что, относя проекты в сфере труда к категории наиболее значимых для себя, студенты сосредотачиваются, преимущественно, на проектировании отдельных аспектов, связанных с «вхождением» в профессию. Описания в полной мере целостных проектов продвижения по карьерной лестнице получены не были.

Второе место в рейтинговом распределении среди студентов по численности заняли эссе, посвящённые сфере образования ($n=127$; 13,37% всей выборки). Свои проекты в сфере образования, как было установлено, студенты выстраивают, преимущественно, по поводу завершения текущей образовательной ступени (бакалавриата, специалитета) и поступления на следующую ступень (соответственно, магистратура, аспирантура). Выстраиваемые проекты содержат также описание вероятности получения дополнительного профессионального образования уже после окончания вуза. При рассмотрении данной группы важно отметить, что проекты, касающиеся завершения вуза, представляются нам изложенными более убедительно, чем проекты получения дополнительного профессионального образования. В целом, данный результат представляется вполне ожидаемым в силу того, что в качестве основной для себя текущей задачи студенты обозначают успешное обучение в вузе.

Значимую группу организовали также студенческие описания проектов, относящихся к организации функционирования их семьи ($n=124$; 13,05% всей выборки). Выстраиваемые студентами проекты в сфере семьи относятся, преимущественно, к событиям поиска супруга (супруги) и заключения брака (бракосочетания). Наиболее важным при этом для большинства студентов по выборке оказались проекты по построению бракосочетания. В проектах данного вида содержится описание многих достаточно частных деталей по поводу времени года для заключения бракосочетания, наряда, организации мероприятия. Значительно реже выстраиваемые проекты касаются действий по поддержанию и сохранению брака. Имея единственный характер ($n=11$; 1,16% всей выборки), они характеризуются, кроме того, достаточной схематичностью своего построения.

Достаточно многочисленными в выборке студентов оказались проекты, касающиеся сферы развлечений ($n=105$; 11,06% всей выборки). Основное содержание проектов данной группы составили проекты, связанные с организацией и реализацией отдыха за рубежом ($n=75$; 7,89% всей выборки) или текущих развлечений на днях рождений, в ночных клубах и иных мероприятиях. Данная группа проектов характеризуется ограниченностью временной локализации, но достаточной детальностью прорисовки своего содержательного наполнения. В отличие от проектов других групп в них значительное внимание уделяется не только описанию действиям, но и переживаний, которые молодёжь ожидает получить в процессе и по итогам их выполнения.

Отметим также относительную распространённость для выборки проектов студентов, связанных с установлением ими различных социальных связей ($n=63$; 6,63% всей выборки). Особенностью проектов данной группы является направленность на расширение сферы социального взаимодействия, в первую очередь, в социальных сетях. Приоритетным является межличностное, а не деловое общение. Распространённость по выборке проектов, относящихся к построению социальных связей, может указывать на неудовлетворённость молодых людей объёмом и качеством межличностных контактов и их нацеленность на расширение сферы своего взаимодействия. Значительная часть этих проектов отражает желание расширить круг своих коммуникативных контактов за счёт контактов с зарубежными сверстниками. Построение проектов данной группы, в принципе, отражает характерную возрасту потребность в межличностном общении с широким кругом сверстников. Вместе с тем, настораживает факт, что студенты зачастую предпочитают виртуальное общение реальному. Анализ проектов жизни студентов по их содержанию позволяет сделать следующие выводы:

- к наиболее значимым для себя проектам студенты относят проекты, относящиеся к событиям жизни, которые уже на текущий момент являются высоко актуальными для них – труд, образование, семья;

- проекты, касающиеся хорошо знакомых сфер жизни (образование, семья), описываются студентами более содержательно, детально, чем те, которые обладают субъективной новизной;

- в распространении проектов жизни по содержанию отражается направленность студентов вуза на ведущие для их возраста виды деятельности – профессиональную подготовку и межличностное общение.

В целом, по содержанию проекты жизни, разрабатываемые студентами, характеризуются значительным разнообразием, охватывающим основные сферы его жизни. Наиболее приоритетны среди них проекты, относящиеся к ведущей для них профессиональной подготовке и построению межличностного общения. Несмотря на доминирование проектов в сфере труда, суммарно у студентов преобладают жизненные проекты. При построении проектов студенты отдают предпочтение среднесрочным проектам, предполагающим или реализацию некоторой деятельности, или организацию межличностного общения. При возрастающей самостоятельности в построении проектов, студенты обнаруживают склонность вовлекать в них других лиц.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. М. - 1991. - 299 с.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности [Текст] / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. - Киев: Наукова думка, 1984. - 209 с.
3. Дерманова И.Б. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997.
4. Кимберг А.Н. Личностные проекты: мотивационные, когнитивные и ситуационные детерминанты [Текст] / А.Н. Кимберг, А.А. Лузаков // Научный журнал Кубанской гос. академии управления. - 2012. - № 78.
5. Котова И.Б. Идея личностного и жизненного ресурса как предмет научной рефлексии в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / И.Б. Котова // Гуманизация образования. - 2013. - № 6. - С. 79-83.
6. Котова И.Б. Психический ресурс личности как основа создания и реализации авторского проекта [Текст] / И.Б. Котова, А.М. Аветян // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2013. - № 5. - С. 65-71.
7. Красиков В.И. Человеческое присутствие.- М., 2003.- 288 с.
8. Лузаков А.А. Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека [Текст] / А.А. Лузаков. - Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. - 273 с.
9. Недбаев Д.Н. Инновационные идеи и карьерные технологии подготовки будущих профессионалов // Психология в вузе. - М. – Обнинск: ООО «Исследовательская группа «Социальные науки». – 2012. - № 5. - С. 18-34.
10. Недбаев Д.Н. Инновационные психотехнологии профессионального развития личности в негосударственном вузе // Место и роль негосударственных вузов в социально-экономическом развитии регионов РФ: материалы 2-ой всероссийской научно-практической конференции. - Волгоград: ООО «ПринТерра-Дизайн», 2014. - С. 57-63.
11. Недбаев Д.Н., Файвищенко Л.В. Психотехнологии профессионального развития менеджеров // Субъект профессиональной деятельности: стратегия развития и риски: материалы международной научно-практической конференции. - Ростов–на–Дону: «Издательский центр ДГТУ», 2014. – С. 211-215.
12. Недбаев Д.Н. Система карьерного менеджмента как фактор повышения конкурентоспособности выпускников // Психологические практики в российском образовании: преподавание, технологии, аудит: коллективная монография / Под ред. С.В. Недбаевой. – Армавир: РИЦ АГПА, 2011. - 436 с.- С. 370-380.
13. Недбаев Д.Н., Дикая И.В. Управление персоналом. - М.: Илекса, 2012. – 380 с.
14. Психологические практики в российском образовании: технологии развития личности: Материалы 2 Международной научно-практической конференции / Под ред. Недбаевой С.В. – Армавир, 2010. – 494 с.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ

Долгова В.И., д-р психол. наук, проф., декан факультета психологии
Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике,
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В работе представлен опыт использования интерактивных ресурсов в системе фонда оценочных средств основных образовательных программ магистратуры. Фонд интерактивных оценочных средств, ресурсы которых позволяют выполнить магистрантам конкретные задания, например, по дисциплине «Психология управления», составляют статьи по психологии, педагогике, философии, материалы международных научно-практических конференций и отраслевых конгрессов.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, магистратура, статья, конференция, первенство, отраслевой конгресс.

The paper presents the experience of the successful use of online resources IASHE in the system Fund estimated means of the basic educational programs of magistracy. The Fund interactive assessment tools using the resources of the IASHE, resources which allow you to perform specific tasks on discipline «Psychology of management», is the experience of the six blocks (the Best articles, Top articles on psychology, pedagogy, philosophy; International scientific-practical conference Championship; the branch Congresses IASHE).

Keywords: Fund assessment tools, master's, article, conference, competition, industry Congress.

Фонд оценочных средств (ФОС) это совокупность методических рекомендаций, контрольных измерительных материалов, необходимых для оценивания сформированности компетенций обучающихся на всех этапах их обучения, а также для итоговых испытаний выпускников на предмет соответствия, либо несоответствия уровня их подготовленности требованиям соответствующего ФГОС ВПО по окончании освоения реализуемой образовательной программы по направлению подготовки или специальности. Применение оценочных средств призвано обеспечивать средствами эталонных квалиметрических процедур, которые обеспечивают количественные и качественные оценки, их надежность и необходимую сопоставимость. ФОС разрабатываются вузами с учетом особенностей реализуемых основных образовательных программ, они осуществляют функцию социальной меры качества в системе ВПО, описанной в понятиях: «разновидность деятельности», «квалификационные требования», «профессиональные задачи» и многие другие.

Сегодня уже рассматриваются подходы к оцениванию компетенций как результатов освоения студентами основных образовательных программ, показаны проблемы и задачи вузов на пути формирования фондов оценочных средств, предложена оптимальная структура фонда и даны рекомендации по повышению эффективности оценочной деятельности вуза (Ефремова Н.Ф., Месхи Б.Ч., [11]). Предлагаются способы и механизмы проектирования фонда оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации в соответствии с требованиями к основным образовательным программам высшего профессионального образования. Выявлены условия разработки эффективной системы оценивания: стандартизация форм и подходов к содержанию контроля, соответствие методов контроля планируемым результатам обучения, экспертиза фонда оценочных средств (Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С., [13]). Исследуются проблемы перехода на новый государственный образовательный стандарт третьего поколения высшей школы. Раскрываются понятия компетенций, балльно-рейтинговой системы, тестирования как измерительных инструментов результатов учебного процесса в вузе (Быданов В.Е., Чибиряк П.В., [7]). Утвердился подход к созданию фонда оценочных средств как к инструменту повышения качества обучения в системе высшего профессионального образования. Проанализирована методология создания такого фонда для бакалавриата и магистратуры. Обоснована целесообразность интеграции оценочных и обучающих средств в условиях современного электронного обучения. Предложен возможный состав компетентностно-ориентированных оценочных средств. Описан пример реализации изложенных решений в заочном вузе (Галкина Л.А., [9]). Раскрываются на конкретных примерах технологические алгоритмы разработки фонда оценочных средств, приводит примеры (Вдовина С.А., [8]). Представлен опыт создания фонда оценочных средств, необходимых для осуществления контроля над освоением компетенций учащимися колледжа и блок-схема проектирования оценочных средств, подготовленная рабочей группой Колледжа сферы услуг № 3 г. Москвы (Качурина Т.А., [12]). Логично, что во всех работах основным вектором проектирования оценочных средств выступают практические задания.

В процессе решения наших задач приоритетными являются тоже практические задания, поскольку именно они позволяют сформировать у студентов магистратуры названные компетенции. Практические задания призваны углубить, расширить и конкретизировать знания, сообщаемые на лекции, проверить эффективность и качество их усвоения. Особое внимание уделяется развитию навыков работы с разнообразными источниками, в том числе интерактивными источниками, из которых студенты магистратуры получают дополнительную информацию. Выполнение этих заданий успешно проходит с использованием ресурсов Международной Академии науки и Высшего образования (МАНВО). Оно предполагает как коллективное обсуждение наиболее значимых и сложных тем курса, без которых невозможно овладеть соответствующими компетенциями, так и взаимодействие всех участников, путем диалогического общения между всеми студентами и преподавателем.

Покажем на нашем примере лишь одной интерактивной базы ресурсов МАНВО формирование фонда оценочных средств итоговой аттестации магистрантов (по дисциплине «Психология управления»). При разработке технологии оценочных средств мы руководствовались известными позициями-принципами [19].

Основные задачи курса:

Сформировать у студентов следующие компетенции (содержание и обозначение в соответствии с ФГОС ВПО и ООП**): (ПКОУ-1) Обладать способностью проводить экспертизу образовательной среды учреждения и определять административные ресурсы развития учреждения.

(ПКОУ-3) Обладать способностью организовать межпрофессиональное взаимодействие специалистов образовательного учреждения.

(ПКОУ-4) Обладать способностью определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности.

Далее проведена декомпозиция по рубрикам: студент должен знать; студент должен уметь; студент должен владеть [10].

Всего интерактивных практических заданий – 155, среди них, например, есть такие:

Провести анализ постов и статей, раскрывающих содержание современных тенденций психологии управления в определении субъектов управления инновационными процессами в образовании.

Провести анализ постов и статей, раскрывающих содержание современных тенденций психологии управления в определении мотивационной готовности коллективных субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности.

Провести анализ постов и статей и подобрать тренинговые программы по формированию готовности коллективных субъектов образовательного процесса к продуктивной инновационной деятельности.

Провести анализ постов и статей по обследованию, обработке и интерпретации полученных по итогам тренингов результатов и построить оригинальную модель изучения инновационной диспозиции руководителя.

Провести анализ постов и статей и представить систему объективных, объективно-субъективных и субъективных условий формирования готовности руководителя к инновационной деятельности.

Провести анализ постов и статей и разработать схему психологического анализа готовности коллектива к инновационной деятельности.

Фонд интерактивных оценочных средств с использованием ресурсов МАНВО состоит из шести блоков, по их материалам магистранты выполняли задания системы фонда оценочных средств дисциплины «Психология управления».

1. Лучшие статьи <http://gisap.eu/ru/node/65353>

2. Топ статей по психологии <http://gisap.eu/ru/branch-of-science/557/2014>.

3. Топ статей по педагогике <http://gisap.eu/ru/branch-of-science/549/2014>.

4. Топ статей по философии <http://gisap.eu/ru/branch-of-science/521/2014>.

5. Международные научно-практические конференции и Первенства [2, 3, 4] <http://gisap.eu/ru/archive-2014>.

6. Отраслевые Конгрессы МАНВО http://gisap.eu/ru/active-congresses?quicktabs_2=1.

Представим далее интерактивную базу ресурсов, основную часть которой составили четыре отраслевых Конгресса; дополнительную – тоже четыре отраслевых Конгресса.

III. Problems of formation and development of an innovative culture of the individual and group [1]. <http://gisap.eu/ru/node/34514>.

В чем особенности единичного, группового и коллективного субъекта инновационной деятельности? Каждый ли человек (группа людей) может стать субъектом инновационной деятельности? Какими качествами должна обладать личность, способная стать носителем инновационной культуры? Каковы механизмы межличностного взаимодействия в группе, стремящейся к овладению групповой инновационной культурой? Как в условиях современного образования обеспечить формирование и развитие инновационной культуры, как личности, так и группы людей? Каковы психолого-педагогические условия взаимодействия образования и реального сектора экономики в преемственности развития инновационной культуры?

VI. Системный подход как метод познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов [18]. <http://gisap.eu/ru/node/35677>

Методологические аспекты применения системного подхода к изучению психофизиологических, психологических,

педагогических процессов. Практические возможности применения системного подхода к изучению психофизиологических, психологических, педагогических процессов. Целеполагание исследовательской, формирующей, коррекционной и развивающей работы в психологии и педагогике. Системный анализ и моделирование психофизиологических, психологических, педагогических процессов.

УП. Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы управления [17]. <http://gisap.eu/ru/node/35680>.

Законы управления и обстоятельства их приложения. Механизмы и закономерности педагогического воздействия, способствующие становлению и развитию личности обучающегося. Управление качеством профессиональной подготовки выпускников высших учебных заведений. Структура современной системы подготовки бакалавров и магистров. Принципы управления качеством подготовки бакалавров и магистров. Пути, условия, факторы и технологии управления качеством подготовки бакалавров и магистров. Критерии, показатели и уровни управления качеством подготовки бакалавров и магистров. Организационно-педагогические условия обеспечения эффективности управления качеством подготовки бакалавров и магистров. Модель управления качеством подготовки бакалавров и магистров.

УП. Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы освоения инновационных технологий [16] (текущий отраслевой конгресс). <http://gisap.eu/ru/node/35681>.

1. Психофизиологические проблемы (свойства темперамента, сила-слабость нервной системы, вегетативные реакции организма и др.). Психологические проблемы (формирование креативности, толерантности, эмпатии, эмоциональной устойчивости, авторитетности и др. качеств социально зрелой личности, открытой новому опыту). Педагогические проблемы (использование информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения, применение активных методов и приемов обучения, формирование инновационных профессионально-важных качеств и др.).

Дополнительную интерактивную базу составили четыре отраслевых Конгресса.

Психологические, биологические, медицинские и социальные проблемы старения человека и пути их преодоления [14]. <http://gisap.eu/ru/node/18676>

Психологический портрет поколения NEXT в поликультурном пространстве [15]. <http://gisap.eu/ru/node/18677>.

Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы безопасности современного человека [6]. <http://gisap.eu/ru/node/35674>.

Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы детско-родительских отношений на этапе дошкольного взаимодействия [5]. <http://gisap.eu/ru/node/35676>.

На всех видах аттестации мы используем Оценочный лист выполнения интерактивных заданий. Оценки, полученные в 2014 году, положительно отличаются от оценок 2013 года.

Оценочный лист выполнения интерактивных заданий

№ п/п	Показатели	2012 n=230	2014 n=250
Оценка элементов блока «Студент должен знать»			
	Обладает глубокими, прочными и всесторонними знаниями, имеет целостное представление об их системе; гибкость мышления позволяет решать сложные задачи теоретического характера в профессиональной области (5 баллов)	20	60
	Обладает твердыми системными знаниями; способен к решению теоретических задач профессионального характера. (4 балла)	170	170
	Обладает профессиональными знаниями для решения задач профессионального характера (3 балла)	40	20
	Знания поверхностные, не системные, профессиональные задачи самостоятельно решать затрудняется (2 балла)	0	0
Оценка элементов блока «Студент должен уметь»			
	Активно, целенаправленно, систематически и результативно работает над повышением профессиональных умений. Умеет реализовать и поддержать новое в профессиональной области (5 баллов)	50	70
	Работает над повышением и обновлением профессиональных умений опыта усердно, результативно. Не лишен новаторского подхода в профессиональной деятельности (4 балла)	70	100
	Профессиональный опыт накапливает и обновляет по мере необходимости. Результатами профессиональной деятельности не выделяется из-за консервативного подхода к новому (3 балла)	100	80
	Профессиональные умения накапливает медленно, результаты профессиональной деятельности слабые, профессиональное новаторство воспринимает с трудом (2 балла)	10	
Оценка элементов блока «Студент должен владеть»			
	Способен адекватно оценивать сложные задачи в профессиональной области и находить конструктивные и нетрадиционные способы их решения. Генерирует новации, способен к обоснованному риску (5 баллов)	10	50
	Способен критически оценивать накопленный опыт и использовать его для квалифицированного решения задач в профессиональной области (4 балла)	130	140
	Нестандартные (неординарные) задачи в профессиональной области решать самостоятельно затрудняется. Предпочитает действовать без новаций, по шаблону (3 балла)	60	60
	Профессиональные задачи решает только лишь традиционными способами. Новое в профессиональной области не воспринимает или отвергает (2 балла)	30	0

Магистрантам удалось разместить более 250 своих выступлений на разных отраслевых Конгрессах МАНВО. Сами они высоко оценивают возможность работать с интерактивными ресурсами МАНВО.

Приведем лишь некоторые отзывы:

Палазюк Л.: *Участие в международном научном конгрессе МАНВО по теме «Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы освоения инновационных технологий» информационно обогатило меня, дало возможность*

выразить свои мысли, узнать мысли коллег. Обмен опытом, мнениями, разработками РЕАЛЬНО помогает РЕАЛЬНОМУ педагогу не застояться на месте, постоянно продвигаться, совершенствоваться, приобретать новые знания и опыт. Это тот пазл, который необходим для полной картины педагогического и психологического мира. Спасибо большое за создание этого Проекта.

Тиний К. Хочу выразить свою благодарность за создание уникального проекта МАНВО, который позволяет поделиться с коллегами из разных стран своим опытом. Сам сайт выполнен безукоризненно, лёгок в использовании, имеет интересный дизайн. Приятно работать.

Бондаренко О. Хотела бы выразить большую благодарность за появление в моей научной жизни интересного, доступного и понятного интернет-ресурса МАНВО. Наличие этого научно-образовательного проекта даёт прекрасную возможность ознакомиться с трудами коллег. Наука стала для меня ближе.

Аплеева И. Я приобрела бесценный опыт, который пригодится мне не только в получении образования, но и в работе.

И таких отзывов 250. Среди них нет ни одного отрицательного.

Выводы:

Использование интерактивных ресурсов МАНВО в системе фонда оценочных средств основных образовательных программ магистратуры повышает уровень профессионально-познавательной деятельности.

При этом оценка компетенций не должна подменяться оценкой знаний или личностных качеств выпускника. Оценивается степень овладения компетенциями, отраженными в ГОС.

Все задания и критерии оценки их выполнения должны быть выражены в формулировках, отражающих готовность к определенному виду будущей профессиональной деятельности.

Оценка готовности к будущей профессиональной деятельности не должна подменяться оценкой сформированности только специальными профессиональными компонентами, как и наоборот.

Система оценки должна включать систему оценочных материалов, адекватных набору основных видов будущей профессиональной деятельности и всему набору требований – компетенций к выпускнику высшего учебного заведения.

Литература

1. Formation and development of innovative culture of a personality and a group: resolution of the 3rd session of the sectoral Congress of the IASHE in the field of Psychology (London, November, 20 – December, 20, 2013). – Scientific edition by J.D., Full Professor Valentin Pavlov; DCLinPsych., Ph.D. Stefan Georgievski; Psy.D., Professor, Grand Ph.D. Valentina Dolgova / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia). – London: IASHE, 2014. - 90 p.) – Электронный доступ – URI: <http://gisap.eu/ru/node/34514>.

2. LXXV Международная научно-практическая конференция “Проблемы соотношения межличностных взаимодействий и образовательных технологий в общественных отношениях” / I этап первенства по педагогическим и психологическим наукам <http://gisap.eu/ru/node/41014>.

3. LXXXII Международная научно-практическая конференция «Субъект и объект познания в проекции образовательных методик и психологических концепций»/ II этап первенства по педагогическим и психологическим наукам <http://gisap.eu/ru/node/50898>.

4. LXXXIX Международная научно-практическая конференция «Межличностные механизмы передачи знаний и опыта в процессе развития общественных отношений»/ III этап первенства по педагогическим и психологическим наукам <http://gisap.eu/ru/node/56114>.

5. Psycho-physiological, psychological and pedagogical problems of relations between children and parents at the stage of preschool interaction: resolution of the 5 session of the sectoral Congress of the IASHE in the field of Psychology (London, April, 01 – April, 30, 2013). – Scientific edition by J.D., Full Professor Valentin Pavlov; DCLinPsych., Ph.D. Stefan Georgievski; Psy.D., Professor, Grand Ph.D. Valentina Dolgova / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) – London: IASHE, 2015. - 46 p.) – Электронный доступ – <http://gisap.eu/ru/node/35676>.

6. Psychophysiological, psychological and pedagogical problems of safety of a modern person: resolution of the 4th session of the sectoral Congress of the IASHE in the field of Psychology (London, February, 01 – February, 28, 2014). – Scientific edition by J.D., Full Professor Valentin Pavlov; DCLinPsych., Ph.D. Stefan Georgievski; Psy.D., Professor, Grand Ph.D. Valentina Dolgova / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) – London: IASHE, 2014. - 68 p.) – Электронный доступ – <http://gisap.eu/ru/node/35674>.

7. Быданов В.Е., Чибирик П.В. К вопросу создания фонда оценочных средств учебных достижений студентов уровневой системы образования // Известия Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета). 2012. № 16 (42). С. 057-064.

8. Вдовина С.А. Разработка фонда оценочных средств в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 3 (19). С. 144-150.

9. Галкина Л.А. Подходы к созданию фонда оценочных средств для контроля качества обучения в системе высшего профессионального образования // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2011. № 4. С. 50-53., []).

10. Долгова В.И. Учебно-методический комплекс дисциплины «Психология управления». – М. Издательство Перо, 2014. – 180с.

11. Ефремова Н.Ф., Месхи Б.Ч. Системность и преемственность в формировании фонда оценочных средств технического вуза // Совет ректоров. 2011. № 5. С. 33-40.

12. Качурина Т.А. Особенности формирования фонда оценочных средств в рамках реализации стандартов нового поколения // Научный диалог. 2012. № 1. С. 259-264.

13. Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ// Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 112-118.

14. Психологические, биологические, медицинские и социальные проблемы старения человека и пути их преодоления: resolution of the 1st session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences (London, February 25 – March 25, 2013). – Scientific edition by J.D., Full Professor Valentin Pavlov; DCLinPsych., Ph.D. Stefan Georgievski; Psy.D., Professor, Grand Ph.D. Valentina Dolgova / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) – London: IASHE, 2013. – 44 p. – Электронный доступ – URI: <http://gisap.eu/ru/node/18676>

15. Психологический портрет поколения NEXT в поликультурном пространстве: resolution of the 2st session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences (London, June 20, 2013 – July 20, 2013). – Scientific edition by J.D., Full Professor Valentin Pavlov; DCLinPsych., Ph.D. Stefan Georgievski; Psy.D., Professor, Grand Ph.D. Valentina Dolgova / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) – London: IASHE, 2013. – 160 p. – Электронный доступ – URI: <http://gisap.eu/ru/node/18677>.

16. Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы освоения инновационных технологий //The 9st session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences (London, February 09 – March 09, 2015). – Электронный доступ – <http://gisap.eu/ru/node/35681>.

17. Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы управления //The 8st session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences (London, October 01 – October 31, 2014). – Электронный доступ – <http://gisap.eu/ru/node/35680>.

18. Системный подход как метод познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов //The 6st session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences (London, June 01 – June 31, 2014). – Электронный доступ – <http://gisap.eu/ru/node/35677>.

19. Современные образовательные технологии / Под ред. Н. В. Бордовской. - М.: КНОРУС, 2010. - 432 с.



ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ВЕНГРОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ ЗАКАРПАТЬЯ

Маргитич Е.Е., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедры педагогики и психологии
Закарпатский венгерский институт им. Ференца Ракоци II, Украина

Участник конференции

В статье представлены результаты диагностики учащихся венгерской национальности, которые компактно проживают в Закарпатье, и обучаются в школах на родном венгерском языке, как проходит подготовка детей к обучению в школе. Большое влияние на детей венгров имеет окружающее общество. В Закарпатье есть много двуязычных семей, где отец – украинец, а мать – венгерка, или наоборот. Поэтому, психологическая диагностика в начальных классах – обязательна.

Ключевые слова: учащиеся, психическое развитие, венгры, диагностика, исследования, педагогический уровень знаний.

The results of diagnosing students of Hungarian nationality, compactly living in Transcarpathia and attend schools in their native Hungarian language as a place to prepare children for school. Great influences on children Hungarians have surrounding society. In Transcarpathia have many bilingual families where the father - Ukrainian and her mother - Hungarian or conversely. Therefore, psychological diagnosis in primary school - compulsory.

Keywords: students, mental development, diagnostics, research, pedagogical knowledge.

Оптимальное развитие личности каждого школьника требует стратегического целенаправленного подхода как в педагогической, так и психодиагностической деятельности учителя, направленной на изучение индивидуальных особенностей детей. Такая работа предполагает сочетание диагностики личности ученика и педагогическое руководство его последующим психическим развитием, и обеспечивает реализацию педагогической цели. Психологическая диагностика - один из компонентов подхода к изучению детей, предпосылка которого - всестороннее изучение и оценка особенностей развития школьника. Естественно, диагностический процесс продолжается на протяжении всего школьного обучения ребенка, особенно в ее начальный период.

Основные задачи психодиагностики в начальных классах (по Бабанский Ю.К., Менчинская Н.А., Калмыков З.И., Давыдовым В.В., Эльконина Д.Б.) можно свести к следующим основным компонентам:

1. Определение уровня психологической готовности к обучению в школе.
2. Раннее выявление различных отклонений в психическом развитии отдельных школьников с целью их устранения или коррекции.
3. Диагностика и следующая коррекционная работа с детьми, имеющими трудности в межличностных отношениях с ровесниками.
4. Контроль за психическим развитием младших школьников и разработка мероприятий педагогического воздействия, способствующие развитию способностей.
5. Консультирование родителей по поводу коррекции интеллектуальных, личностных и эмоциональных особенностей детей, которые мешают нормальному процессу обучения и воспитания.

Психодиагностическое изучение учащихся венгроязычных школ Закарпатья лишает учителей от стихийности в обучении и воспитании, позволяет правильно управлять процессом обучения и воспитания, четко представлять его перспективы, вносить коррективы в свою работу. Психодиагностика, как в начальный, так и последующие периоды обучения, помогает учителю решать разнообразные методические задания:

1. С целью объективной оценки результатов обучения, определение влияния и эффективности методов, средств и содержания обучения на психическое развитие учитель проводит психологические срезы (замеры) и повторяет их через определенные периоды с учетом возрастных особенностей.
2. Обнаружив уровень умственного развития школьника в начале обучения, учитель позже может фиксировать изменения или сохранения этого начального уровня в конце учебного года.
3. Результаты психодиагностики позволяют учителю заранее планировать формы, виды учебной деятельности и влиять на успеваемость учащихся, обеспечивая индивидуальный и дифференцированный подход. Только конкретные данные об изменении уровня психического развития за определенный период позволяют педагогу делать выводы, же было обучение развивающим. Регулярная психодиагностика помогает классный объективно оценить свою работу.
4. Оценка результатов диагностики психического развития того или иного ученика должна проводиться учителем путем сопоставления результатов предыдущих диагностических оценок за прошлый возрастной период.
5. Психодиагностика должен проявлять не только имеющийся уровень развития ученика, раскрывать сильные и слабые стороны его мыслительной деятельности, но и учитывать перспективы развития, без чего невозможна продуктивная индивидуализация обучения, коррекционная работа с теми, кто в этом нуждается. Психодиагностика обеспечивает выработку

единого подхода к учебно - воспитательной работы с учащимися младших классов, позволяет конкретнее планировать весь процесс обучения и воспитания.

6. Решение системы диагностических задач, связанных с исследованием личностного и умственного развития детей, обеспечивает правильное прогнозирование их дальнейшего развития, определяет тип школы, в которой должен учиться школьник согласно уровню своего развития - в общеобразовательной или вспомогательной.

В педагогической деятельности учителя младших школьников- венгров отличаются три типа школьной психодиагностики, имеющие прямую связь с этапами управления развитием личности и этапами работы учителя (Пологие К., Густые И., Лакатош А.-СШ № 4 Берегово): начальная; оперативная, текущая, корректирующая ; долгосрочная, обобщающая, итоговая. Задача долговременной психодиагностики: а) выявлять уровень готовности к школе (нормального ребенка, педагогически запущенной), чтобы выяснить причины ее неуспеваемости и отвечает целенаправленно планировать педагогические воздействия в процессе обучения б) определять тип отклонения психического развития младших школьников (задержка, приведет отсталость), недостатки и отклонения в учебной деятельности и поведении .

Какие же задачи начальной, оперативной психодиагностики?

В первую очередь - контроль устных и письменных ответов. Это помогает выявить уровень сформированности мыслительных операций, лежащих в основе приемов изучения языка (чтение, письмо) и математике.

Во-вторых, контроль и диагностирование уровня сформированности психических процессов (мышления, памяти, восприятия), внимания.

В-третьих, наблюдение за поведением учащихся, их отдельными поступками, психическим состоянием. Психодиагностическая деятельность учителя младших классов должна строиться поэтапно, из класса в класс, что позволяет глубже изучать учащихся. На первом этапе собирается только базовая, исходная информация о школьнике и его возможности. В рамки этого этапа (подготовительная группа детского сада) укладывается упреждающая диагностика профилактического характера - изучение ученика с одновременной коррекцией. Это предохраняет от серьезных последствий, которые могут привести к неуспеваемости.

На втором этапе (1 класс) производится уточнение и углубление результатов первого этапа, корректировки данных о реальных способности к обучению и уровня психического развития школьника, определяющие его успешность. Этот этап диагностики - это залог точного, правильного диагноза, который базируется на длительному изучении ученика в процессе обучения и специальных исследований.

На третьем этапе (2-3 классы) корректируются данные двух предыдущих и в процессе этого корректировки где принимается окончательное решение о главных и второстепенные причины отклонений, неуспеваемости, педагогической запущенности, зале - жить от уровня психического развития и от других факторов биологического и социального характера.

Правильность выводов после поэтапного изучения воспитанников обеспечивается с использованием экспериментальных и не экспериментальных методик, умением сопоставлять данные различных диагностических «срезов», сравнением результатов повторных «срезов», что позволит точнее диагностировать уровень психического развития школьника, его успехи в учебной деятельности и оценить эффективность работы учителя. Опыт работы школьной психодиагностики в Закарпатском венгерском институте имени Ференца Ракоци II свидетельствует, что воспитатели, учителя, студенты овладевают различными методами изучения детей венгерской национальности и обоснованно проводят индивидуализацию их обучения в дошкольных учебных учреждениях и младших классах.

Психодиагностическая деятельность учителя начальных классов начинается еще до поступления детей в школу, совместно с коллегами из детского сада. Это помогает практически осуществить преемственность в психическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Такая начальная психодиагностика сочетается с поточной и позволяет подвести итоги за дошкольный период развития ребенка, сделать обобщения об уровне развития, который она достигла перед поступлением в школу. Говоря о подготовке детей к школе, следует различать : широкую подготовку, обеспечивает общий уровень развития; специальную подготовку - формулирует у ребенка конкретных знаний, умений, навыков, которые будут способствовать успешному обучению на первых этапах.

Учителя знакомятся с детьми в подготовительной группе детского сада, посещают занятия, периодически сами их проводят. Таким образом изучают индивидуальные особенности воспитанников, следят за их психическим развитием, по уровню овладения знаниями, умениями, навыками, необходимыми в школе по математике (усвоения действий на сложение и вычитание), родного языка (словарный запас, речевая формулированность, фонематический слух, умение рассказывать, пересказывать прочитанное, составлять рассказы по сюжетным картинкам, навыки чтения по слогам, умение правильно воспринимать содержание прослушанного рассказа) в игровой деятельности (умение играть, выполнять условия игры, реализовать свои взаимоотношения с ровесниками, умение детей общаться).

В конце учебного года (период перехода детей в школу в 1 класс) проводится первый психологический срез - диагностика ровняется психического развития: изучается мышление, речь, память, восприятие, воображение, внимание.

При обучении используются:

- а) беседа (как ребенок ориентируется во времени, пространстве, в жизни людей, в природе);
- б) восприятие и понимание серии картин, связанных одним сюжетом;
- в) самостоятельное рассказа по сюжетной картинки, перевод прослушанного рассказа;
- г) восприятие формы, цвета, пространства;
- д) внимание при использовании сюжетных, предметно картинок;
- э) слуховая память, зрительная, кратковременная, долговременная, содержательная по картинкам, по - запоминания слов, предложений, стихов, небольших рассказов;
- е) понимание поговорок, загадок, сюжетных картинок со скрытым смыслом;
- ж) мышления (классификация предметов по картинкам), изъятия предметов, не принад лежащих к определенной группе понятий.

И, наконец, при первом психологическом срезе используется также метод Керна- Ирасена, позволяющий выявить умение ребенка выделять существенные признаки предметов, развивать ограниченную моторику, понимать и выполнять устные инструкции воспитателя, учителя

Провожая ребенка в школу, в детский садик проводится педагогический консилиум с участием методиста, воспитателя детского сада, учителя, завуча школы, школьного врача, на котором обобщаются данные о готовности ребенка к школе . Когда же оказывается, что ребенку наказано идти в школу, выясняются конкретные причины и даются рекомендации для организации индивидуального, дифференцированного обучения в детском саду.

Успешность обучения младших школьников в значительной степени определяется уровнем овладения учащимися обще учебными умениями и навыками, имеющие межпредметный характер и формируются в течение всего периода начального обучения в соответствии с себя программного материала. Во время учебы развиваются конкретные умения и навыки:

- организационные, предполагающие овладение школьниками рациональными способами организации своего учения;
- общие познавательные, которые совершенствуют мыслительные умения, наблюдательность, способность запоминать и воспроизводить материал;
- Общеязыковой, содержащие основные элементы культуры слушания и речи;
- Контрольно - оценочные, которые проявляются в овладении учащимися способами проверки и самопроверки, оценивая полученные результаты.

Чтобы своевременно устранить отставание ученика, учитель должен выявить признаки этого отставания в процессе обучения.

Они могут быть такими:

- Ученик не может воспроизвести и объяснить текст правила (знания о способах деятельности);
- Школьнику трудно выделить основные факты (в информативном тексте);
- Не может ответить на вопросы, требующие размышления, объяснения;
- Ученику трудно изложить определенные понятия и не может их объяснить (особенности его мышления и памяти).

Изучая учащихся, педагоги должны учитывать и на другие трудности:

- Воспитанник зачастую не запоминает тот материал, который не осознал и который легче изучить механически;
- В состоянии низкой работоспособности ослабляется активное внимание и запоминающейся;
- Младшие школьники лучше запоминают образный, наглядный материал, чем абстрактные объяснения;
- У детей этого возраста недостаточно развита кратковременная память, особенно - на уроках математики, письма, чтения;
- Трудности в усвоении навыков чтения бывают связаны с дислексией, фонематическими нарушениями различного происхождения, что сказывается на грамотности письма:
 - В овладении математическими навыками трудности связаны с недостатками понимания ребенком разрядов числа, уровнем практического мышления, когда он еще не умеет считать «в уме», о себе;
 - Трудности в обучении связаны с ограниченной записью общей информации, об окружающем мире, его явления, людей и их взаимоотношения.

Текущая психодиагностика (контроль устных ответов, письменные работы, самостоятельные работы по языку, математике, литературе, программные и внепрограммные задачи - в целом вся учебная деятельность позволяет по итогам учебного года сделать определенный диагностический вывод об уровне знаний, навыков, сделать соответствующее заключение об уровне (в норме или отклонений) психического развития школьника и результативности знаний.

Следует учитывать, что изучение уровня овладения знаниями, умениями, навыками и их использованием в различных формах учебных и вне учебных задач проходит последовательность – но из класса в класс. Поэтому уровень требований к знаниям и умениям учащихся относится программами того или иного класса. Вместе с тем следует помнить, что школа ставит стандартные требования к нестандартным детям, то есть необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, через которые отражаются общие требования, и результаты учебной деятельности могут не совпадать со стандартным образцом. Именно в таких случаях правильный вывод поможет сделать психодиагностику почти каждого ребенка в частности.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы и повышения эффективности педагогического исследования. Москва. 1988
2. Гласс Дж. Стонен Дж. Статистични методы в педагогике и психологии. - Москва. 1976
3. Гончаренко С. Педагогични дослідження. - К., 1995
4. Конюхов В.В., Пашин Ю.В. Успадкування людини. - М. 1997
5. Москалец В.П. Психологическое обоснование украинской национальной школы. - К. 2002
6. Романов И.Ю. Психодиагностика: культурная практика и терапевтический смысл. - М., 1994
7. Фрейд З. Психодиагностика и современная западная философия. - М. 1990.

УДК 37.015.31:17.022.1-053.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОГРАММЕ «СОКРОВИЩНИЦА НРАВСТВЕННОСТИ»

Лохвицкая Л.В., канд. пед. наук, доцент, докторант
Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Украина

Участник конференции,
Национального первенства по научной аналитике

В статье раскрывается психологическая сущность нравственного воспитания личности ребенка в системе дошкольного и начального образования, исходя из социальных запросов, поставленных развитием современного общества. Для реализации изучаемого вопроса предлагается экспериментальная программа нравственного воспитания дошкольников «Сокровищница нравственности». Дается краткий обзор основных положений разработанной программы: ее специфика, закономерности и пути осуществления нравственного воспитания личности в период дошкольного детства. Для проверки действенности очерчены ориентиры ожидаемых результатов нравственной воспитанности детей.

Ключевые слова: нравственное воспитание, личность, дошкольный возраст, нравственное развитие, нравственная сфера, нравственная воспитанность, программа «Сокровищница нравственности».

The article highlights the psychological contents of moral education of a child's personality in system of preschool education, based on the social requirements set forth by the development of the modern society. To implement the issue in question, an experimental program for moral education of preschool children is suggested, the «Treasury of Morals». The article features a brief review of main provisions of the suggested program: its peculiarities, objective laws and ways to implement moral education of a personality in the preschool childhood period. In order to examine effectiveness, reference points for expected results of moral education of children have been established.

Keywords: moral education, personality, preschool age, moral development, moral dimension, moral breeding, the «Treasury of Morals» program.

Сегодняшнее состояние современного общества характеризуется снижением уровня его нравственности, что непосредственно отображается на подрастающем поколении, наших детях. Период дошкольного детства характеризуется как такой возрастной этап, который является сенситивным в становлении различных сфер личности и нравственной, – прежде всего. Проведенный анализ Государственного стандарта дошкольного образования в Украине (2012) дает основания утверждать, что нравственному воспитанию отводится основополагающая роль во всех образовательных линиях инвариантной составляющей БКДО [1]. Нравственное воспитание осуществляется в различных видах детской деятельности, имеет место во всех формах организации детей, его невозможно проводить обособленно (отдельно от других процессов), поскольку это постоянная и непрерывная работа, объединенная с другими воспитательными воздействиями. Таким образом, нравственное воспитание в дошкольном детстве имеет ведущее значение, так как в этот период происходит становление личности ребенка, формирование его нравственных установок относительно самого себя, способности соответствующим образом влиять на условия жизнедеятельности, осознавать собственное «Я».

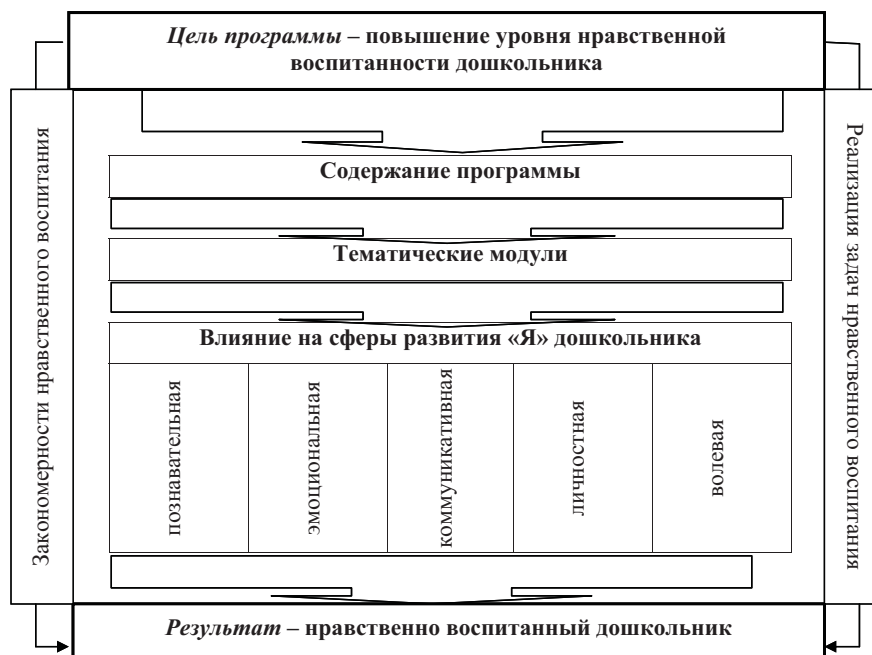
Представителями многих психологических научных школ нравственное воспитание детей изучалось в разных аспектах. Так, Д.И. Фельдштейн бьет тревогу, что в иерархии ценностей ориентаций подрастающего поколения («... эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места»), поэтому «на первый план сейчас выходит необходимость ... формирования системы духовных потребностей, нравственных установок, ... готовности ребенка ... к осознанию ответственности за себя и других людей, совершению поступков, достойных человека» [7, с. 8–9]. Поэтому важно создавать такую действенную систему нравственного воспитания личности, которая могла бы существенно оптимизировать результаты и улучшить уровень нравственной воспитанности детей. Ему вторит И.Д. Бех, отмечая, что «результатом процесса нравственного воспитания является сформированность у воспитанника совокупности поступков, то есть нравственных действий, которые характеризуются осознанностью общества значимых мотивов. ... Воспитанника нужно учить систематически воспринимать и анализировать результаты собственных и чужих поступков, что дает возможность осознавать собственные нравственные нормы, способствует формированию способности предвидеть итог и положительно сказывается на выработке навыков поведения и преодолении мгновенных стремлений, состояний, желаний. Если ребенок совершил негативный поступок, взрослый должен сосредоточить внимание на его внутреннем состоянии» [2, с. 131–132].

Важным также является, что ребенок вкладывает в понятие «нравственный идеал». Как пишет В. С. Мухина: «*нравственный идеал* – представление о всеобщей норме, образце человеческого поведения и отношений между людьми. Нравственный идеал прорастает и развивается в тесной связи с ... другими идеалами и ... меняет свои оттенки. В индивидуальном сознании людей они выступают в чувстве, называемом совестью. ... В то же время нравственный идеал каждого отдельного человека имеет индивидуальную направленность, обретает для него уникальный смысл» [5, с. 18]. Формирование нравственного идеала необходимо осуществлять с периода дошкольного детства, поскольку для этого возрастного этапа весомым в нравственном воспитании является формирование именно **осознанности** соблюдения нравственных норм и развитие поведенческих реакций. Разделяя взгляды Е.И. Кононко Н.И. Непомнящей и др. ученых, подчеркиваем, что нравственные правила, принципы, ценности ребенку дошкольного возраста нельзя навязывать, их надо согласовать с возможностями, индивидуальным опытом, содержанием внутренней жизни каждого из них [3; 6]. Общие возрастные особенности дошкольников не исключают индивидуальных вариантов развития, а соответственно и воспитания.

На основе анализа выше указанных исследований охарактеризовали такой обобщенный портрет **возрастных особенностей** дошкольника. В этом возрасте усиливается эмоциональность действий и переживания за сверстника (сопереживание), которое становится более выраженным и адекватным; проявления злорадства, зависти, конкуренции оказываются значительно реже и не так остро, как в младшем возрасте. Дети способны сопереживать как успех, так и неудачи сверстника, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника (принять помощь, умение успокоить, уступить). Появляется стремление не только откликнуться на переживания сверстника, но и понять их. Снижается острота и напряженность конфликтов во время разных видов деятельности. Как отмечает Н. И. Непомнящая, «ценность “делания” 6-летних детей перерастает... в ценность “действовать в соответствии с осознанием ситуации” в ценность осознания, понимания» [6, с. 144]. Сверстник становится для ребенка не только объектом сравнения с собой, но и самооценной, целостной личностью, субъектом общения и совместных действий. Появление и усиление субъектной составляющей во взаимоотношениях ребенка с другими детьми («значимость другого» [6, с. 53]) отражает определенные изменения в развитии нравственного самосознания. Дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объектных характеристик, объединяют и консолидируют личность ребенка в целом. Собственное «Я» ребенка уже не так строго фиксируется на своих преимуществах и оценке своих объектных качеств, оно открытое для других людей, их радостей и проблем. Самосознание ребенка выходит за пределы своих объектных характеристик и начинает «охватывать» переживания других. Другой ребенок уже становится не объектом противопоставления и не средством самоутверждения, а содержанием собственного «Я» (по Е. И. Кононко [3]). Поэтому, дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение.

Изученные научные положения, указанные социальные потребности и существующие трудности в решении вопросов нравственного воспитания дошкольников послужили основанием для разработки **программы «Сокровищница нравственности»** [4]. Главный её тезис: *нравственное воспитание, осуществляемое с дошкольного возраста, базирующееся на реализации его психологической платформы, способствует нравственному становлению личности. Существенной особенностью является способ ее изложения, предусматривающий акцентирование внимания не только на внешнем проявлении детьми нравственных норм, но и на внутренней составляющей процесса нравственного воспитания – формировании нравственного самосознания, децентрализации (исходящего от ребенка нравственного отношения к другим)* [4]. Модель построения программы «Сокровищница нравственности» можно представить в виде схемы (см. рис.).

**Модель построения программы нравственного воспитания
«Сокровищница нравственности»**



Схема

Анализ изучения результатов психолого-педагогических исследований (И.Д. Бех, Е.И. Кононко, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, Д.И. Фельдштейн и др. [2; 3; 5; 6; 7]) дал основания для определения **закономерностей** процесса нравственного воспитания и его эффективной реализации. Они составляют психологическую канву в разработке программы:

1. **Билатеральность** (двусторонность) – предполагает признание позиции ребенка как активного соучастника воспитательного процесса, который воспринимает интегративно-педагогические воздействия и позицию взрослых (родителей и воспитателей), организующих такие воздействия с обязательным учетом индивидуально-личностных, возрастных и психологических особенностей дошкольника.

2. **Личностность** – требует «адресности» для каждого (конкретного) ребенка, поиска индивидуальных воспитательных воздействий на дошкольника для формирования его личностной нравственной направленности, которая проявляется в нравственном поведении, высказываниях и развитии нравственно-чувственной сферы.

3. **Реляционная ориентированность** (лат. relation – отношение) – прогнозирует установление нравственных взаимоотношений ребенка с окружающими, одновременно определяет уровень его нравственной воспитанности, и свидетельствует о сформированности знаний о правилах и нормах нравственного поведения и принятия их как собственных нравственных ценностей. Это отражается на межличностных отношениях дошкольников.

4. **Лонгитюдность** (продолжительность и систематичность) – означает, что нравственное воспитание требует постоянства его осуществления и не может быть искусственно отсоединенным от воспитательной системы в целом. Ребенок, получая стихийно в процессе самостоятельного познания и целенаправленно при взаимодействии со взрослыми багаж нравственного опыта, непрерывно накапливает и пополняет его, взрослеет и развивается.

5. **Варьируемость** – указывает на ход и неравномерность нравственного развития в дошкольном возрасте; то, что ребенок демонстрирует в трехлетнем возрасте, в пятилетнем может не проявлять, потому что еще не произошло устойчивое становление составляющих его нравственности. Это требует от взрослых осведомленности о потенциале дошкольника, условиях и тенденциях его нравственного воспитания.

В связи с этим пути **реализации** программы видим в таких сегментах:

- обеспечении комфортного пребывания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения, создании доброжелательной атмосферы в каждой возрастной группе, организации развивающей среды (природной, предметной с достаточным количеством игрушек, игровых средств и т.п., социальной);
- повышении требований к уровню нравственной культуры педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения; поддержки творчества, инициативности воспитателей и психологов по коррекции программного материала, поиске оптимальных путей совершенствования нравственного воспитания детей;
- привлечении внимания родителей к важности вопроса нравственного воспитания дошкольников в семье, улучшении семейного общения и взаимоотношений в семье; осуществлении просветительского сотрудничества с родителями.

Эффективность внедряемой программы нравственного воспитания предусматриваем в фиксации изменений в разных сферах развития личности ребенка. В частности:

- в познавательной сфере – анализирует и совершает суждения о событиях (обсуждает взаимосвязи, черты характера, эмоциональные проявления, высказывания и т. п.) нравственного содержания; обобщает свою позицию относительно морального воздействия (описание ситуации, ее участников, их взаимоотношений, уровень общения, поступки и др.); различает и осознает влияние разных эмоциональных состояний (радость, восторг, гнев, ярость, спокойствие, удивление, страх, тревога);
- в эмоциональной сфере – владеет способами выражения и изменения эмоционального состояния; обладает развитой мимической выразительностью; умеет распознавать эмоциональное состояние других людей; умеет рассказать о своем настроении; испытывает положительные эмоции, заботясь о других, сопереживает с ними; не испытывает негативных эмоций к тем, кто отличается от него, дружит с ними;
- в коммуникативной сфере – имеет сложившуюся положительную мотивацию на общение; обладает навыками уверенной нравственной позиции во время разговора с детьми и взрослыми; способный с помощью речи регулировать нрав-

ственное поведение и проявления нравственных качеств (решать конфликтные ситуации и т.д.); демонстрирует во время общения (речевыми средствами) умение заботиться и уделять внимание другим;

- в личностной сфере – понимает обобщенные представления о нравственных качествах и оценивает их; имеет сложившиеся представления о моральном порядке, нравственных отношениях с окружающими; проявляет нравственные черты характера; способен к адекватной нравственной самооценке; осознает собственные личностные переживания в конфликтных ситуациях; имеет сложившееся личностное качество – доверие; способен к совершению коррекции поведенческих реакций (фиксируется развитие децентрализации – преодоление ребенком эгоцентризма); проявляет элементы саморефлексии; дифференцирует нравственные понятия;

- в развитии волевой сферы – действует по установленным правилам; имеет навыки сложившегося произвольного поведения через овладение способами выражения эмоций (контролирует их); способен к нравственной саморегуляции; проявляет навыки нравственного самоконтроля; владеет на элементарном уровне самообладанием; способен осуществлять «цензуру» нравственного поведения.

Таким образом, психологическая основа программы «Сокровищница нравственности» предусматривает, что единицами **ориентиров ожидаемых результатов** является: 1) проявление эмпатии; 2) усвоение нравственных норм поведения; 3) развитие нравственных суждений; 4) стойкое эмоциональное отношение к сверстнику; 5) эмоциональная коррекция поведения; 6) нравственная идентификация; 7) нравственная рефлексия; 8) развитие внутреннего плана действий; 9) возникновение соподчинения нравственных мотивов; 10) произвольность нравственного поведения; 11) дифференцированная нравственная самооценка; 12) развитие нравственного самосознания. Важным вопросом является разработка педагогического воздействия на ребенка на основе психологических механизмов и закономерностей нравственного воспитания с целью формирования его нравственной воспитанности. Дальнейшие исследования будут направлены на создания методического психолого-педагогического инструментария и определения критериев нравственной воспитанности детей дошкольного возраста с детерминацией на нравственном самосознании.

Литература:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богущ. - К., 2012. - Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». - 30 с.
2. Бех Д.І. Виховання особистості : [підруч.] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / О.Л. Кононко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 37 с.
4. Лохвицька Л.В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л.В. Лохвицька. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 128 с.
5. Мухина В.С. Реальность социального пространства / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2006. – № 2. – С. 10-24.
6. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
7. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 11. – С. 3-11.



PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

M. Zavgorodnya, Ph.D.

Taras Shevchenko National University of Kiev, Ukraine

Conference participant,
National championship in scientific analytics

This article discusses the basic tasks of a psychologist working with children with speech disorders by the means of inclusive education. Proposed plan of psychological support. Analyzes the main methods of work.

Keywords: speech disorders, inclusive education, developing work, psychological support

According to medical and social researches in recent years significantly increased the number of school-age children with disorders, including speech. Teaching children with speech disorders in public schools drew attention to the problems of their adaptation based on knowledge about the features of this category. Accordingly, on the agenda are issues of full development of the child as an active subject of life and problem of a qualified psychological assistance in this area.

The task of psychologist in terms of inclusive education to set out the process of adaptation and development of social and communication skills, development and correction of cognitive mental processes, emotional and volitional, children group cohesion, education of parents and teachers, and their counseling. This is only a small part of the iceberg.

The main goal of psychological services in inclusive schools - creating conditions for the harmonious development of personality, i.e., emotional, intellectual and volitional psyche of every child who attends school.

To achieve this goal, we have identified the following objectives:

- Organization of effective psychological and pedagogical support of inclusive education process.
- Ensure the effectiveness of the adaptation process of children with speech disorders and prevention of exclusion.
- Plan development process.
- Individual counseling on inclusive education.
- Improving the professional competence of teachers in matters of learning and development of children with speech disorders.
- Establishment of a system of tolerant education in the minds of the younger generation.

Psychological support of inclusive education should be carried out in the following stages:

1. Psychodiagnostic stage. Diagnosis of cognitive mental processes, emotional condition of the child, the level of anxiety.
2. Preparation of documents. Development and approval of individual training programs with recommendations for teachers and parents. Informing parents about developmental objectives of the program. Forming groups for remedial classes and preparation of working hours.
3. Developmental work. Psychological support is provided through organization of developmental work with the child and class groups. Thus, for each child develops a roadmap for developmental classes per year. Classes are held 2 times per week - 1 per individual and 1 time in small groups.



Separately psychologist once a month provides group trainings with class groups. The main goal is development of tolerance, unity of a group of children, reducing aggression and adaptation. Classes are held with the class in the form of group games.

The psychologist works closely with a teacher, a speech therapist and parents because they always agree on specific tasks. Once a month they meet to discuss the results and short-term objectives.

At this stage psychologist uses following methods and techniques:

- Art therapy. Studies show that practicing art therapy significantly influence the development of social communication skills and positive social and psychological features of the person, due to mechanisms of imagination and fantasy [1; 3]. Art therapy is well used in work with children with speech disorders, as it minimizes the use of speech and allows a child to reveal his emotions without fear to be wrong while speaking.

- Relaxation - exercises that are performed on any stage of classes and include calming breath, work with imagination, physical relaxation of muscles. Children with speech disorders essential to include the relaxation process in any classes, because the stress occurs often: the inability to accurately express their opinion verbally causes tension in the body.

- Music therapy - a type of treatment in which music is used for therapeutic or corrective purposes, solving the problem of normalization of emotional state and providing psychological correction. Music especially useful in work with children with speech disorders because it uses symbolism. Language of music is universal and individual at the same time enabling and evoke similar feelings of different images, help each child to understand the manifestation of his uniqueness.

- Group play therapy provides real social environment for finding and experimenting with new, more efficient ways relation to peers. Group creates such an environment, where you can try new techniques in examining social reality and interpersonal relations [2].

- Body-oriented therapy - including body during correction activities is essential cause changes the relationship of the child to the health and helps him to accept the body with those disorders that are, in turn, affects the self-esteem and self-image. Another reason for the use of body-oriented therapy is that speech disorders are closely associated with motor activity, so researchers believe that the increase in motor activity can lead to the development of speech and emotional sphere.

- Folk-therapy- tale is one of the most effective methods of working with primary school pupils who have certain emotional and behavioral difficulties. This method of creating a special magic atmosphere that makes dreams reality of the child, allowing the child to join in the fight against his fears, complexes. The basic principle - holistic personal development, care for the soul, healing tale [3].

- Psychogymnastics - to correct the child's behavior and emotional stress shoot. It uses useful games for children, allowing relieve anxiety, aggression, stress, self-taught, and much more.

Classes with relaxation, using music therapy and body-oriented therapy conducted in specially equipped room for psychological relief. The room is equipped with a soft carpet and green plants. These rooms help the child to switch from learning activities.

4. Individual work with teachers and parents. Work with teachers - an important component in the implementation of inclusive education. Work at the school is organized in such a way that the psychologist provides teachers the necessary information, helps him prepare to accept children with special needs and their adaptation, to maintain throughout the educational process, to prevent burnout. Interaction with teachers going on in individual consultations and during educational talks at general meetings and special educational leadership groups meetings and seminars. In addition to presentations and practical exercises, the psychologist must constantly replenish didactic materials that can be used by teachers and make recommendations.

Inclusive school provides openness and accessibility not only for children but also for parents. Parents - an important link in the process of inclusive education. Work with parents to raise their psychological and pedagogical culture formation need to obtain psychological and pedagogical knowledge and its practical application, the desire to use them to work with the child experiences decrease. Work with parents provides in the following forms: talks and lectures, consultations, presentations at parents' meetings, round tables, meeting leadership groups, parents' evenings, trainings.

Parents try to be included as active participants in each stage of the pedagogical process.

5. The creation of educational and information base.

6. Monitoring the impact of the educational process.

7. Detection and prediction of possible problems.

8. Develop ways of correcting possible negative consequences.

Experience has shown that children with speech disorders may adapt to the educational environment of secondary schools, to find a common language with classmates and teachers to develop their potential abilities and talent show. Yes, they need more attention and additional developmental studies and consultations. And it's very hard to work with parents. But public school is friendly and provide an opportunity for full development of all children.

References:

1. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
2. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с. – (Серия «Учебник для вузов»).
3. Татаринцева А. Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям / Татаринцева А. Ю., Григорчук М. Ю. – СПб. : Речь, 2007. – 218 с.



УДК 316.6

АНАЛИЗ СТЕПЕНИ ДЕПРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ УКРАИНЫ (2012 – 2013 ГОД)

Крупенко О., преподаватель

Таврический государственный агротехнологический университет, Украина

Участник конференции,

Национального первенства по научной аналитике,

Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

В материале проанализированы результаты психодиагностики сельских жителей Украины, на основе которых автор попытался сделать прогноз дальнейшей динамики состояния и поведения жителей села. Данный материал является продолжением предыдущего, напечатанного в прошлом году.

Ключевые слова: депрессия, тревожность, сельские жители, социально-психологическое сопровождение.

In the article the author analyzes the results psychological diagnostics of Ukrainian villagers. On their basis the author tried to make a forecast concerning the future dynamics of the state and behavior of the villagers. This is the extension of the report previously printed last year.

Keywords: depression, anxiety, rural residents, social and psychological support.

Для создания полноценного социально-психологического сопровождения сельских жителей Украины в течение 2012-13 года нами была проведена психодиагностика их психологического состояния. Данное исследование продолжает цикл, озвученный в материале «Влияние экономического положения сельского населения Украины на его психическое состояние».

Для получения результата нами были использованы «Шкала депрессии» и «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор, 1953 года). В тестировании приняли участие 1775 человек. Среди них: мужчины - 1042 (58,7%) и женщины - 733 (41,3%). В связи с большим количеством респондентов коэффициенты корреляции использованы не были.

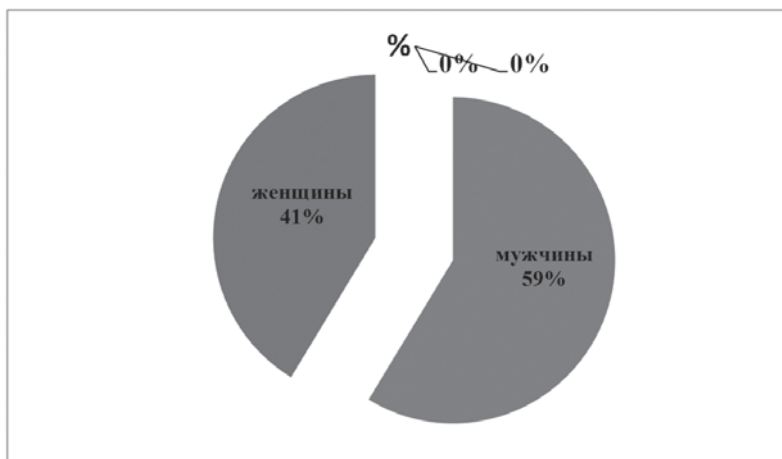


Рис. 1. Процентное соотношение между мужчинами и женщинами.

Среди наших респондентов доминируют жители города – 946 человек (53,3%), сельских жителей – 829 (46,7%).

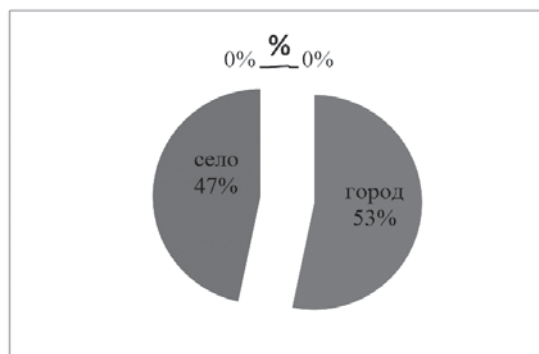


Рис. 2. Процентное распределение между жителями села и горожанами.

При этом распределение между сельскими жителями выглядит следующим образом: п.г.т. - 119 (14,3%), АР Крым - 19 (2,3%), село - 691 (83,4%).

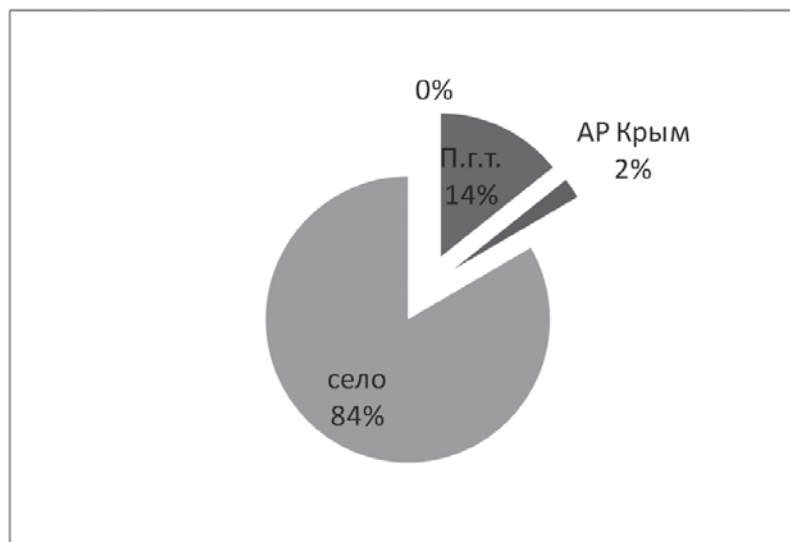


Рис. 3. Процентное распределение между респондентами из сельской местности.

Среди наших респондентов из села по гендерному признаку преобладают мужчины – 407 человек (49,1%), женщин – 284 (34,3%); среди жителей п.г.т. наоборот доминируют женщины – 63 (7,6%), мужчин – 56 человек (6,7%); АР Крым представлена наименьшей численностью респондентов – 10 мужчин (1,2%) и 9 женщин (1,1%). Это соотношение выглядит следующим образом:

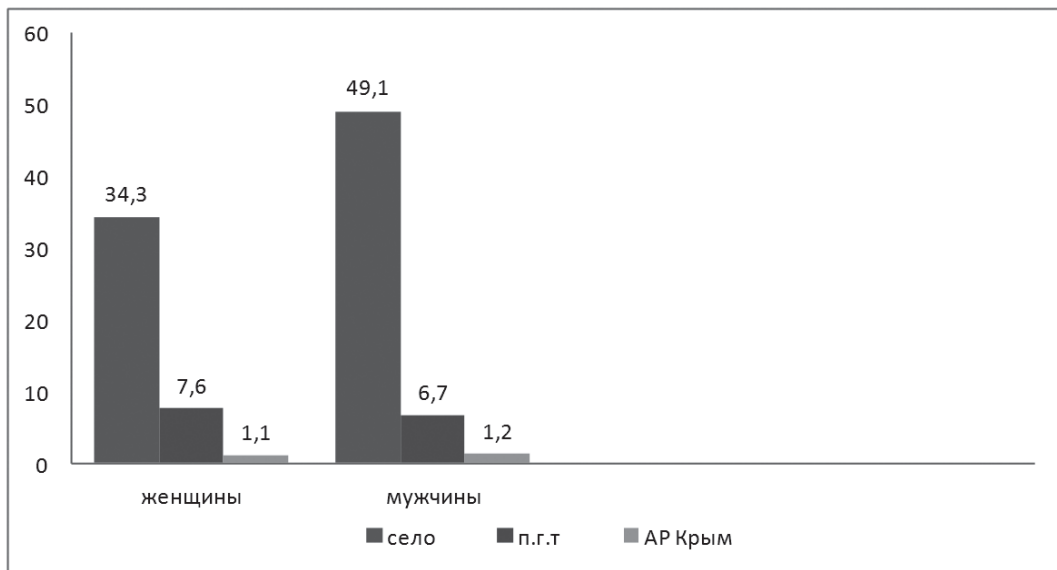


Рис. 4. Процентное распределение респондентов из разных регионов.

Среди горожан в нашей выборке больше мужчин – 60,17% (569 человек) и 39,83% (377 человек) – женщины.

Значительная часть наших респондентов после проверки полученных данных, по первому срезу попала в группу риска по «Шкале депрессии» значительная их часть перешла границу 70 баллов, а это свидетельствует об реально депрессивном состоянии. При этом он наблюдается как среди сельских жителей, так и среди жителей города.

Табл.1.

Распределение респондентов по данным среза

Респонд.	Шкала депрессии				Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор)			
	50	51-59	60-69	70-...	0-5	15-25	25-40	40-50
Село:								
Мужч..	-	7	142	261	193	214	3	-
Жен.	-	35	78	187	48	105	147	-
	0	42	220	448	241	319	150	0
Город:								
Мужч.	-	29	193	347	205	204	160	-
Жен.	-	10	100	267	94	80	203	-
	0	39	293	614	299	284	363	0
П.г.т.:								
Мужч.	-	16	-	47	5	17	41	-
Жен.	-	-	-	56	9	-	47	-
	0	16	0	103	14	17	88	0
Всего	0	97 (5,46%)	513 (28,9%)	1165 (65,64%)	554 (31,2%)	620 (34,9%)	601 (33,9%)	0

Термин «депрессия» часто используется при описании настроения, симптома или ряда синдромов аффективных расстройств. Если говорить о настроении, то в таком контексте депрессия показывает на состояние из прошлого, при котором появляется печаль, уныние, покинутость, безрадостность, несчастье, а также подавленность. В виде симптома, она указывает на жалобы, которые очень часто проявляются в биопсихосоциальных проблемах. Сам же депрессивный синдром состоит из широкого спектра этих самых психобиологических дисфункций, которые меняются частоту, тяжесть и длительность протекания. Классическая депрессия выглядит как периоды печали и переутомления, которые прошли и после них уже полученные в ответ все стрессовые ситуации в жизни, идентифицируются. Настроения, которые связаны с такой депрессией, колеблются по времени протекания, и обычно, не длятся больше 7-10 дней. Если указанные выше проблемы напоминают о себе намного дольше и при этом симптомы становятся сложнее и тяжелее, можно смело говорить о клиническом уровне депрессии. Клиническая депрессия чаще всего проявляется в нарушениях сна и аппетита, а также повышенной истощаемостью, чувством безнадежности и отчаяния. Иногда такие проблемы приобретают психотические размеры, и заболевший предпринимает суицидальные попытки или демонстрирует галлюцинаторную и бредовую симптоматику. Кроме этого ему становится присуща сильная психологическая и двигательная заторможенность.

В настоящее время известно большое количество разработанных конкурирующих между собой систем классификации депрессии. К ним относятся системы, основанные на теоретических предубеждениях, ориентациях, как теоретиков, так и клиницистов. Они представляют собой собрание унитарных, дуалистических и плюралистических типов классификаций и диагностических концепций. Унитарный подход, говорит о существующем основном типе депрессии, меняющемся по

степени тяжести. Поэтому депрессию классифицируют на три вида: слабая, умеренная и тяжелая, но этот взгляд не очень популярен.

Дуалистический подход указывает на наличие двух типов депрессии: первый характеризуется четкой психологической этиологией, непродолжительным протеканием и относительно благоприятным исходом; второй - имеет биологическую этиологию и затяжное течение, а также чаще плохой прогноз. В рамках этого подхода противопоставляются такие типы депрессии: реактивный с автономным; невротический с психотическим; экзогенный с эндогенным; оправданный с соматическим.

Плюралистические системы классификации в свою очередь состоят из большого количества типов депрессивных расстройств. Гринкер и его соавторы предлагают четыре типа таких депрессивных расстройств. Они основаны на данных проведенного факторного анализа форм поведения, настроений, а также реакций на терапию. При этом они говорят о дисфорическом, пустом, тревожном и ипохондрическом типах депрессии. В четвертом издании (1994) «Руководства по диагностике и статистической классификации психических расстройств» (DSM-IV) Американской психиатрической ассоциации тоже поддерживается плюралистический взгляд на депрессивные расстройства. Сама система DSM-IV очень важна для понимания, потому что представляет официально принятую в США классификацию, предназначенную для медицинского и юридического применения.

Около 330 г. до н.э. в древней Греции Гиппократ впервые дифференцировал депрессивные расстройства на 3 типа - манию, меланхолию и френит (психическую спутанность и делирий). Далее появились работы Аретея Каппадокийского. Он рассматривал меланхолию и манию в виде проявлений одной и той же болезни, а также как расширение нормальной личности. Много писал про личностную типологию больных манией и меланхолией. Последнее охватывает большое количество расстройств, при которых сама депрессия была только одной из ее сторон. Англичанин Роберт Бертон в 1621 году издал книгу под названием «The anatomy of melancholia» («Анатомия меланхолии»), которая сразу же стала классикой в данной области. Французский врач Теофил Боне в 1684 году предложил использовать термин «маниакально-меланхолическое безумие». Это и стало первым медицинским обозначением того, что теперь имеет название биполярное расстройство (МДП).

Совершенствование диагностики депрессии продолжил Франсуа Боссье де Соваж, который опубликовал нозологическую систему, включавшую в себя 14 подтипов меланхолии. Именно его идеи в дальнейшем развивал Жан Пьер Фальре, опубликовавший в 1854 году статью, которая называется «De le folie circulaire» («О циркулярном безумии»). В ней он объединил отдельные клинические картины мании и депрессии в одно заболевание. Приблизительно в тоже же самое время (в 1853 году), Жан Байарже использовал термин «безумие двойной формы». И наконец, самый весомый вклад сделал Эмиль Крепелин, рекомендовавший в 1899 году разделять такие заболевания как раннее слабоумие и маниакально-депрессивный психоз. В 1905 году Эмиль Крепелин озвучил термин «инволюционная меланхолия» предназначенный для диагностики разновидностей депрессии, возникающей в среднем возрасте. За последние годы произошло много очень важных событий, которые связаны с последующим развитием классификации, этиологии, а также лечения депрессивных расстройств. Весь ранний исторический материал является контекстом для понимания того, насколько важной и противоречивой всегда была проблема депрессии на протяжении всего времени ее изучения. [4]

Общая тенденция при проверке данных имеет следующий вид: на период проведения психодиагностики (осенне-зимний сезон), даже учитывая 15% погрешность, мы обнаружили, что 55,84% (1165-174 (15%)) наших респондентов находятся в истинном депрессивном состоянии и имеют средний уровень тревожности - 29,7% (620-93 (15%)). Но у 33,9% наблюдается тенденция к высокому уровню тревожности.

Под тревожностью подразумевают индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в склонности человека к частым очень интенсивным переживаниям самого состояния тревоги, а также в низком пороге ее возникновения. Она рассматривается в виде личностного образования или свойства темперамента, обусловленного слабостью нервных процессов.

Причины тревожности изучают до сих пор. На сегодняшний день доминирует взгляд, в котором тревожность имеет природную основу и является свойством нервной системы, а также формируется прижизненно под действием социальных и личностных факторов. В дошкольном и младшем школьном возрастах главной причиной такого нарушения бывают детско-родительские отношения. В более взрослом возрасте тревожность может возникать от внутренних конфликтов, преимущественно самооценочного характера.

Выделяют устойчивую тревожность в какой-либо сфере - частную, «связанную» (школьную, экзаменационную, межличностную и т.д.) а также общую, «разлитую», свободно меняющую объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. Кроме этого различают адекватную тревожность, которая является отражением неблагополучия человека в определенной области, хоть конкретная ситуация может и не содержать угрозы, и неадекватную тревожность (собственно тревожность как таковую) в более благополучных для человека областях реальности (Л.И. Божович, В.Р. Кисловский).

Любую тревожность считают показателем неблагополучия личностного развития и подразумевают то, что она оказывает на нее негативное влияние. Аналогичное влияние оказывает и нечувствительность к реальному неблагополучию, «защищенность», которая возникает под воздействием защитных механизмов, и прежде всего вытеснение. Все это проявляется в отсутствии тревоги даже в тех ситуациях, которые могут считаться потенциально угрожающими. Тревожность может являться предвестником невроза, а также его симптомом и механизмом развития. Она входит в качестве одного из основных компонентов в «посттравматический синдром», то есть в комплекс переживаний, которые обусловлены пережитой психической или физической травмой. Среди других видов психических расстройств с тревожностью связаны также фобии, ипохондрия, истерия, навязчивые состояния и другие. Впервые она была описана З. Фрейдом в 1925 году. [5]

Мы наблюдаем определенный показатель «группы риска» (лиц склонных к суициду). Их количество в нашем исследовании составляет - 31,2%, а также имеем тенденцию к депрессивно-тревожному состоянию, которое несет в себе приступы агрессии, глубокие переживания, тоску, уныние и ухудшение общего социально-психологического состояния наших респондентов.

Литература:

1. Понятие гендера в психологии, гендерная социализация \ Электронный ресурс \ зона доступа <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/173-2012-01-24-09-28-17/1510-2012-01-24-09-33-25>
2. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 1997.
3. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартленд // Современная зарубежная социальная психология: тексты / [под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской]. – М., 1984.
4. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Корсини Р., Ауэрбах А. // Энциклопедия / - Питер, 2006.
5. Тревожность \ Электронный ресурс \ зона доступа <http://www.psibook.com/04/18/33.html>

ПЕЧАТЬ – БЫЛА, ЕСТЬ И БУДЕТ МОЩНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РЕГИСТРАЦИИ ИНФОРМАЦИИ
ИЗОБРАЖЕНИЙ

Травников Е.Н., канд. техн. наук, гранд-конструктор ВПК СССР, доцент
Третьяков Б.К., канд. техн. наук, доцент, капитан первого ранга ВМФ СССР
Крючкова Л.П., канд. техн. наук, доцент
Государственный университет телекоммуникаций, Украина

Участники конференции

В статье рассматриваются вопросы печати самой распространенной информации изображений, различных её видов и способов выполнения.

Ключевые слова: Изображения неподвижные и подвижные.

The article describes the most common printing issues information, images, various of its species and how to perform key words: images of stationary and mobile.

*Без печати информации изображений,
Не может ничего творить никто и Евгений
XI век. ЕНИТ*

В этой обзорной статье впервые рассматривается глобальная область печати информации изображений всевозможных как традиционных видов (типографская печать), так и новых оптико-лазерных и других способов. Прежде оговорим, что такое изображение. Изображение- все, что видит наш глаз непосредственно (окружающую нас флору и фауну) или с помощью оргтехники (кардиограммы сердца, магниторезонансную томографию и др.). Кроме того к изображениям относят громадную область предметов и изделий, что создает наш обученный и просветленный мозг. Печать - это есть процесс нанесения информации изображения красками, специальными чернилами или другим с фиксацией на специальный носитель - гибкий, полужесткий или жесткий. Информация может быть в виде текстовой, фотографий, рисунков, чертежей, формул и другого. К гибким носителям относят всевозможные виды бумаги, фото или киноплёнки, текстильные и полиэтиленовые материалы, к полужестким носителям относят картон (обложки книг и др.), к жестким носителям относят мягкий металл (алюминий, бронзу и др.). Классификация различных видов печати информации приведена на рис.1, где видно громадность области её исполнения и применения.



Рис. 1. Классификация печати информации изображений.

В введении в область печати изображений следует сказать, что есть печать контактная и бесконтактная, где присутствует механический контакт между печатающим элементом и носителем информации и где он отсутствует. Сейчас рассмотрим некоторые применения печати изображений (рис.2.), а потом вернемся к подробному рассказу о всех видах печати изображений, по принципу действия, достоинствам и недостатках. Наиболее распространенная печать изображений на гибком носителе: бумаге - это книги (научные, технические, художественные) и фотографии (рис.2, верхняя строка). Дальше идут различные удостоверения личности, дипломы специалистов печать кинофильмов для проката, всевозможных почтовых марок, печать на жестком металлическом носите-ле различных орденов, медалей, значков, металлических денег.



Рис. 2. Некоторые примеры печати изображений.

На гибком носителе печатается вся денежная масса («казенная бумага»). На гибком носителе печатается вся текстильная продукция, ковры, линолиум, скатерти на столы, все наклейки на продукцию (спирто-водочную, упаковку на принтеры, мясорубки и многое другое. А если взять с миллионным тиражом 100-листовые американские газеты и других стран, журналы, афиши, билеты, открытки, буклеты, то печать на гибком носителе наверное занимает первое место в продукции, то начнем рассмотрение печати изображений с этого носителя информации среды обитания человека. Механико-оттисковая печать неподвижных изображений основана на контактном способе печатных элементов и с носителем информации, где применяется два вида создания контакта: постоянный с определенным неизменным механическим давлением (рис.3) и ударного действия (рис.4 и рис.5). В первом случае бумажный носитель 1 проходит между гладким стальным цилиндром П, к которому прижат постоянно с усилием Р обрезиненный печатный цилиндр с рельефным изображением 2, покрытым специальной типографской краской (рис.3,а). Понятно, что изображение на обрезиненной поверхности должно быть зеркальным, чтобы на бумажном носителе получить нормальное изображение. Это обычная типографская печать. А есть ещё так называемая офсетная печать (рис.3,б), где применяется кроме гладкого стального цилиндра П обрезиненный цилиндр с прямым изображением 2 и промежуточный обрезиненный цилиндр 3 с обратным изображением, который уже и передает его на бумажный носитель 1. Офсетная печать считается более высококачественной и в конце книги обычно это отражается.

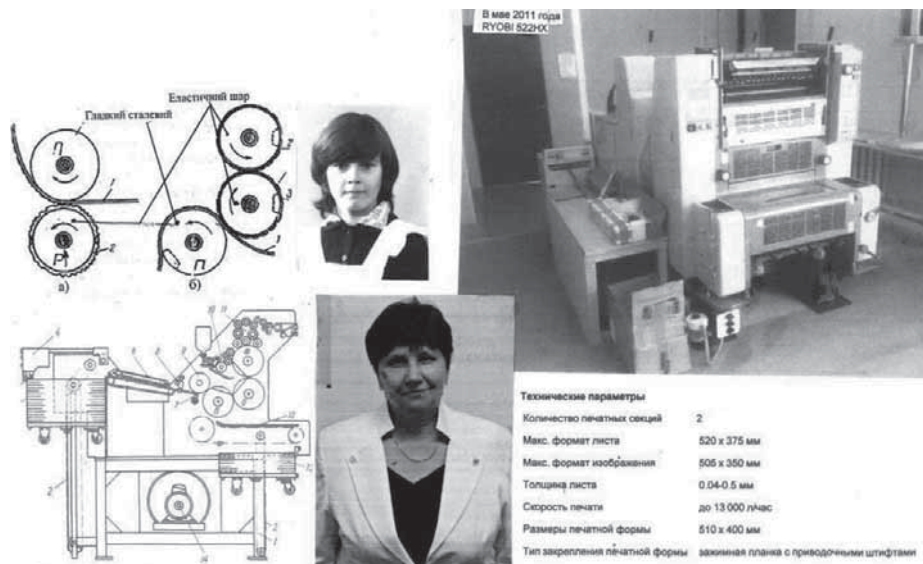


Рис. 3. Механико-оттисковая печать изображений.

Технические параметры	
Количество печатных секций	2
Макс. формат листа	520 x 375 мм
Макс. формат изображения	505 x 350 мм
Толщина листа	0.04-0.5 мм
Скорость печати	до 13 000 л/час
Размеры печатной формы	510 x 400 мм
Тип закрепления печатной формы	закрепленная планка с приводными штифтами

Многоцветная типографская печать осуществляется последовательным прохождением бумажного носителя через три последующих печатных устройств с цветами красный, синий и желтый при строгой синхронизации этих устройств через зубчатые передачи. Механико-оттисковая печать ударного действия (рис.4 и рис.5) заключается в том, что печатающие элементы размещаются на подвижных рычагах или вращаемых головках и подводятся к бумажному носителю резким ударом и через печатающую ленту оставляют на носителе цвет краски печатающей ленты (одноцветной черной или трехцветной).

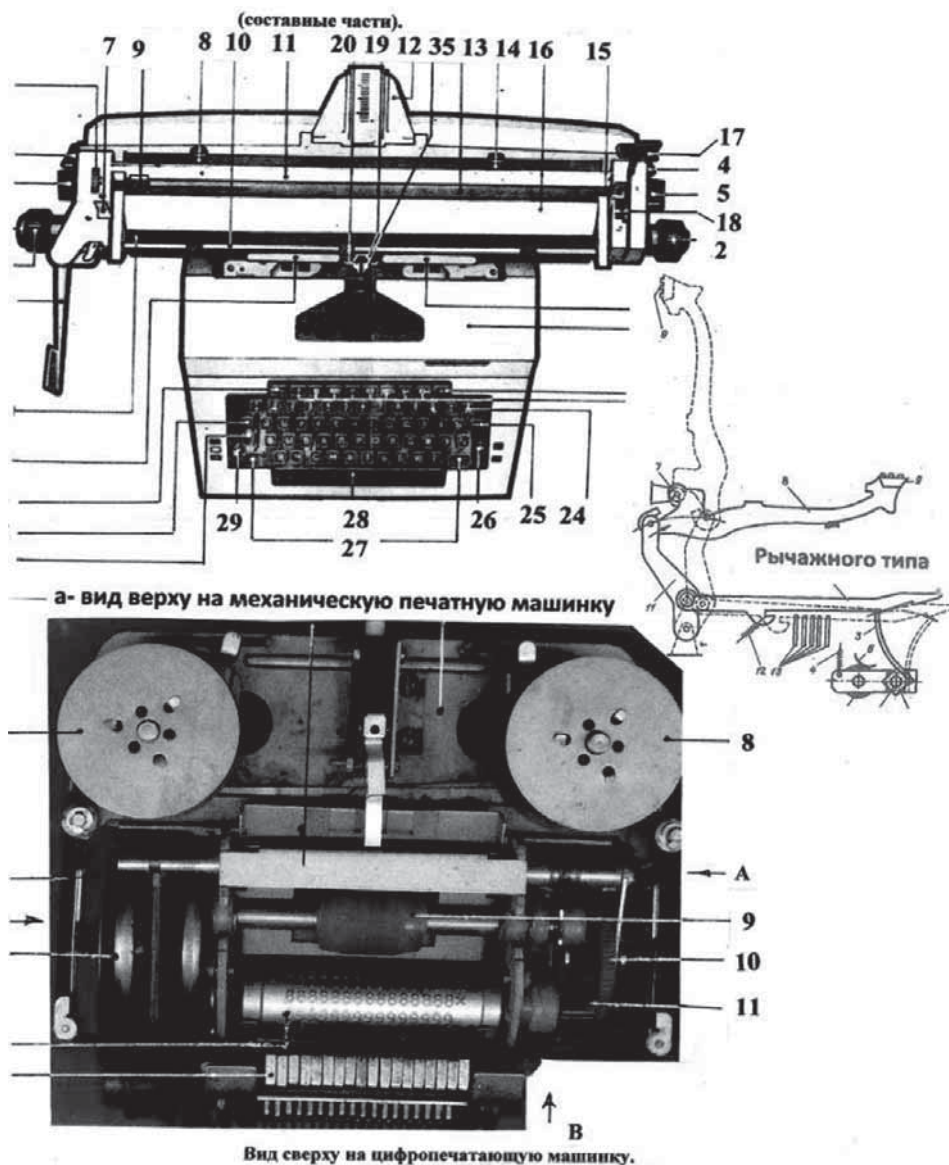


Рис. 4. Печатные устройства ударного действия: а – вид сверху на механическую печатную машинку; б – вид сверху на цифropечатающую машинку.

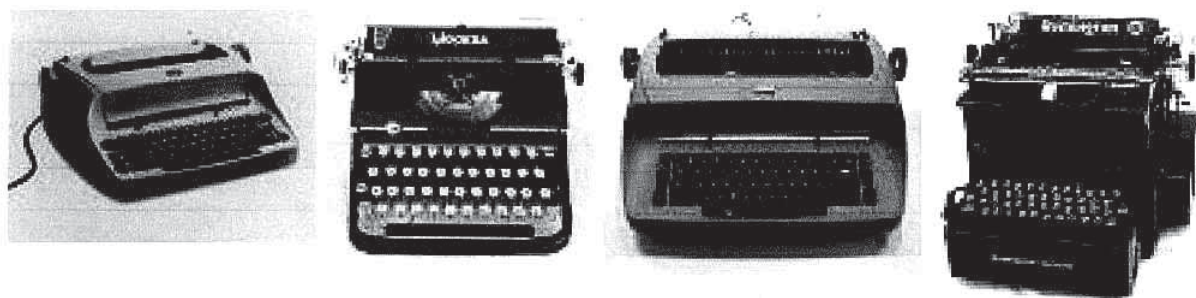


Рис. 5. Пишущие электрические машинки.

Бумажный носитель при этом перемещается продольно на специальной каретке пошагово с обрезиненным валиком от начала строки печати до её конца, а потом автоматически рывком поворачивается на шаг печати для другой строки. Есть чисто механические пишущие машинки, есть цифropечатающие электромеханические машинки и электрические пишущие машинки простые и сложные с добавлением факсимильных электрические машинки (рис. 5). Этот принцип имеет

распространение для пишущих (печатных) машинок, телеграфных аппаратов и матричных принтеров (рис.6), которые имеют ещё широкое распространение для бухгалтерских отчетов, съемок геологических проводок трасс газопроводов, линий электропередач и другого.

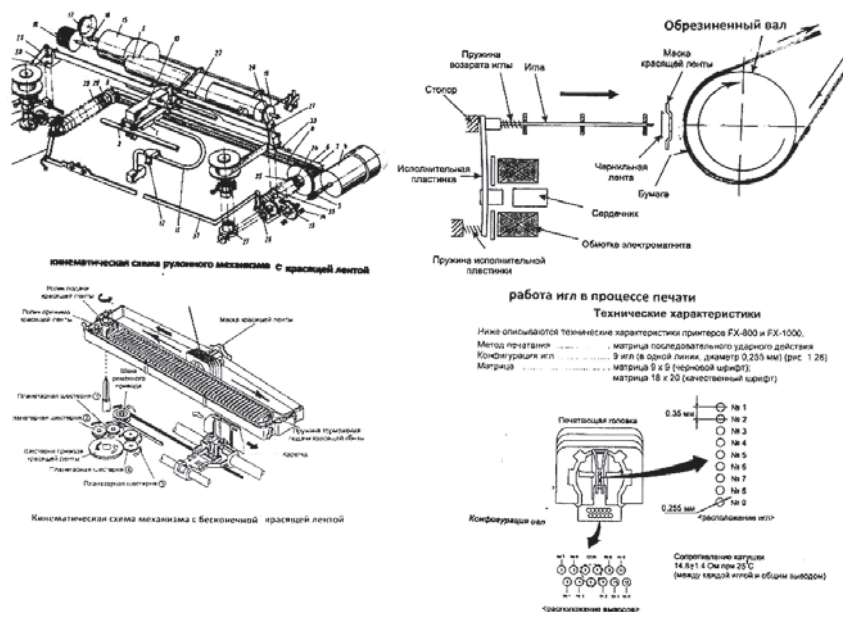


Рис. 6. Схемы механизмов МОРИ ударного действия.

Матричные принтеры могут иметь рулонные в виде катушек накопителя красящей ленты или бесконечной кольцевой красящей ленты. В отличие от печатных машинок и телеграфных аппаратов, где печатный элемент имеет полностью законченное изображение букв (а, б, в и др.) и цифр (1,2,3 и др.) изображение в матричных принтерах оно составляется отдельными точками ударных девяти игл диаметром 0,255мм, расположенных вертикально с шагом 0,35мм.в специальных головках электромагнитного действия. Ещё одно отличие матричных принтеров заключается в том, что обрезиненный алюминиевый вал имеет только вращательное движение (нет прямолинейного) с прямолинейным перемещением бумажного носителя информации, матричная печать выполняется специальной головкой при прямолинейном её перемещении относительно носителя слева направо и возвратом в начало строки (см. кинематическую схему с правой стороны рисунка). А печатные машинки и телеграфные аппараты имеют прямолинейное движение кроме вращательного обрезиненного вала, а печать поворотных рычагов с шрифтами выполняется в фиксированной центральной узкой зоне конструкций этих устройств. Механико-оттисковая типографская печать сейчас широко вытесняется другими видами (цифровыми), о чем будет подробно изложено в другом разделе. Фотографическая классическая печать с применением оптико-механических устройств - фотоаппаратов, фотопленки, фотоувеличителей и другого, относящегося к оптико-механической регистрации неподвижных изображений с химической фиксацией носителя информации (рис. 7) пока не ушла с рынка техники, хотя уже несколько теснится цифровыми технологиями (будет рассмотрена в соответствующем разделе).

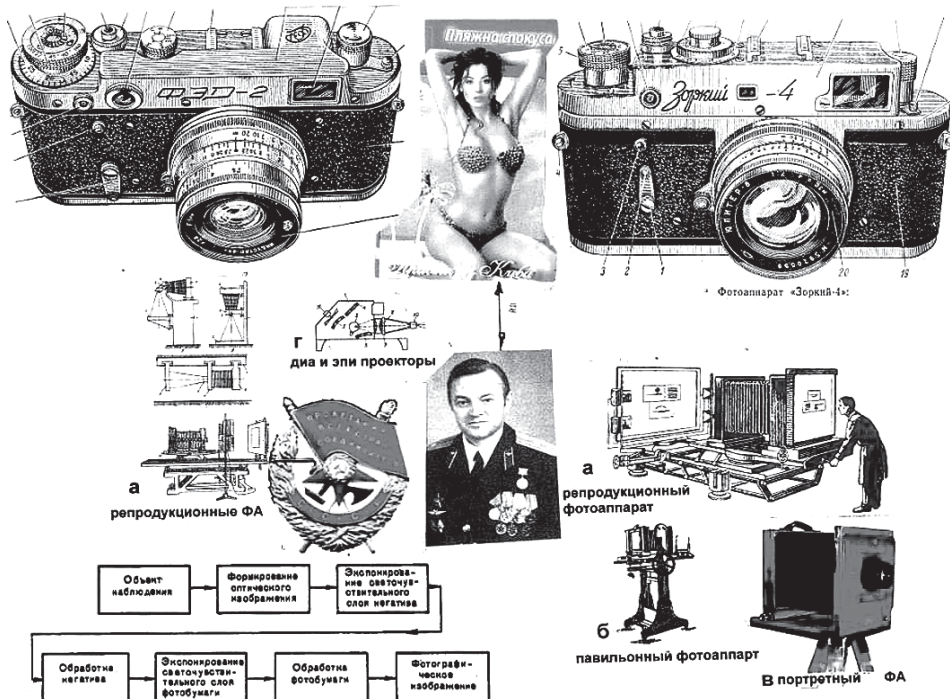


Рис. 7. Фотографическая система.

Фотосъемка выполняется фотоаппаратами малогабаритными марок ФЭД-2, Зоркий-4 и другими на фотоплочный гибкий носитель- светочувствительную фото пленку шириной 35мм (или другой ширины). Далее идет химическая обработка (проявление, закрепление, сушка) и через фотоувеличители экспонирование изображения на специальную светочувствительную фотобумагу, опять химическую обработку и сушку (глянцевание) получаем черно-белые или цветные фотографии о былых заснятых событиях. Кроме того, для получения больших цветных изображений художественных изображений из картинных галерей для глянцевых рекламных журналов и буклетов, а также для других целей применяются крупногабаритные фотоаппараты, использующие очень широкую фото пленку или фотопластинки. Некоторые профессионалы вообще не признают другое получение изображений, как классическое. На фотографиях мы можем получать высококачественные изображения как технических устройств так и близких нам коллег, любимых женщин, друзей и например нашего соавтора капитана первого ранга Третьякова Б.К. ВМФ СССР с его орденом Боевого Красного Знамени. Фотоэлектростатическая печать (ксерокс печать) (рис.8) происходит от древнегреческого слова «сухой» и занимает значительное место в технике регистрации изображений (текстов, чертежей и др.) была изобретена Карлсоном в середине XX века и сейчас без неё мы не мыслим дальнейшего развития информации.

Фотоэлектростатическая печать изображений.

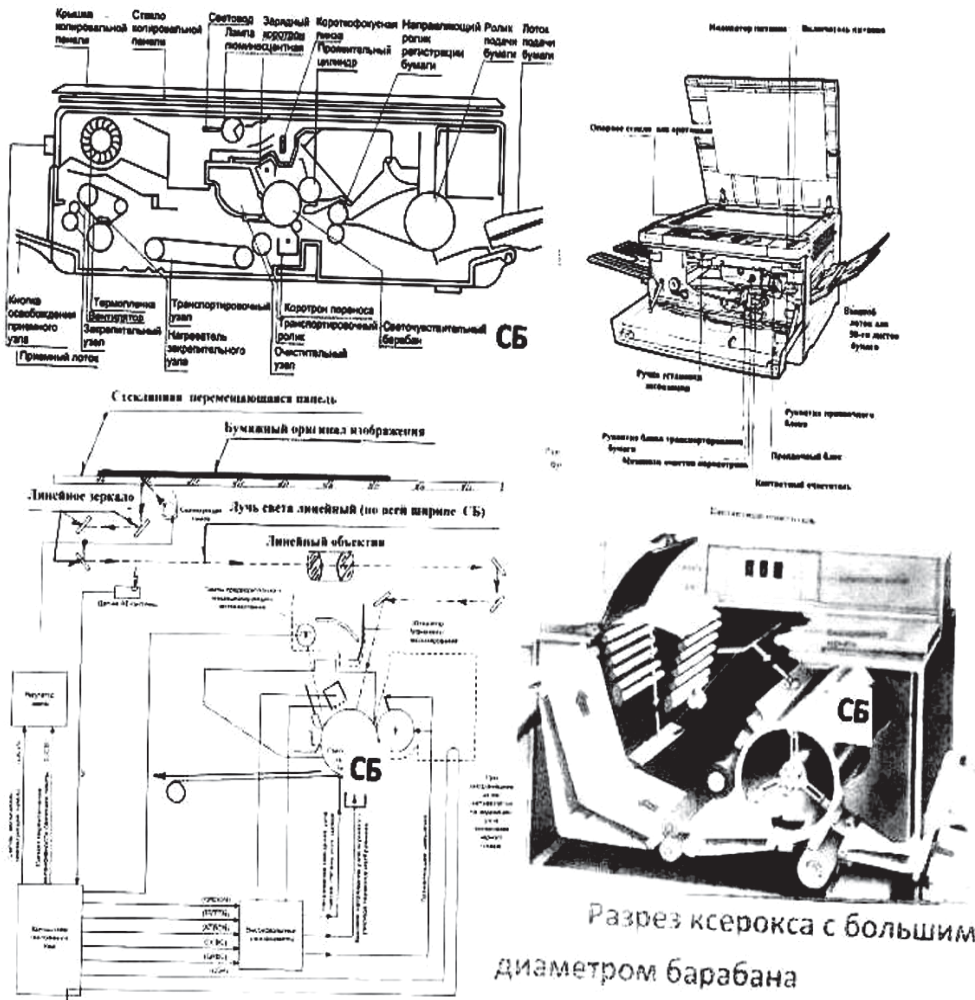


Рис.8. Фотоэлектростатическая печать изображений.

Она основана на зарядке электростатическим полем светочувствительного алюминиевого барабана (СБ), который вращаясь проходит под воздействием отраженного света от изображения линейным объективом. Где нет изображения, электростатика снимается с барабана, а где есть изображения (текст, линии и др.), там заряд остается в соответствии с тоном изображения (светлее, темнее и т.п.). Далее изображение на поверхности СБ попадает в зону блока переноса изображения на бумагу - мелкозернистого порошка, имеющего заряд, противоположный электростатическому заряду на СБ, поэтому порошок прилипает к изображению на барабане. Далее вращаясь СБ, входит в механический контакт с обычно форматной бумагой (А4, А3), которая далее прямолинейно перемещаясь попадает на блок термофиксации (нагреватель до 160° С), где порошок оплавляется и прочно сцепляется с бумагой и потом выходит бумага в приемный лоток слегка нагретая. Есть две разновидности конструкций фотоэлектростатических принтеров: с небольшим диаметром СБ светочувствительного барабана и с большим на всю длину окружности снимаемого оригинала. Светочувствительный барабан изготавливается полым из алюминиевого сплава типа В95 и покрывается светочувствительным тонким слоем серебра. Кратко повторим функции фотоэлектростатической печати: 1.Зарядка СБ, 2.формирование изображения, 3. Экспонирование изображения, 4.Проявление изображения, 5.Перенос изображения на бумагу, 6.Отделение бумаги от СБ, 7. Очистка СБ от изображения, 8.Вновь зарядка СБ. На принципах фотоэлектростатической печати стоит следующая печать. Лазерная печать. Также идет электростатическая зарядка СБ (рис.9), потом идет экспонирование изображения, но уже с разверткой каждой строки лазерным лучом с помощью вращающегося многогранного (6-8) зеркала и микрообъектива.

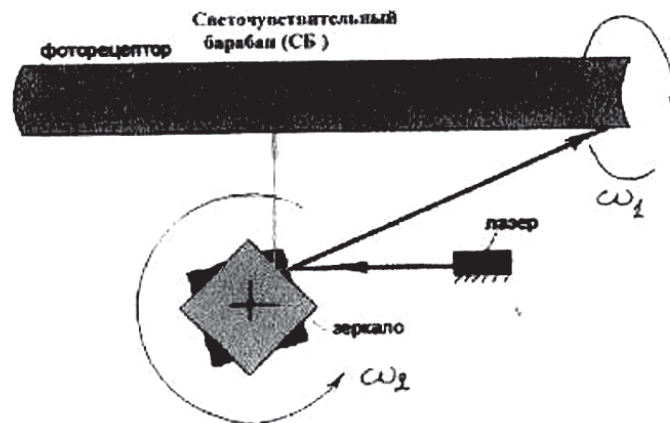
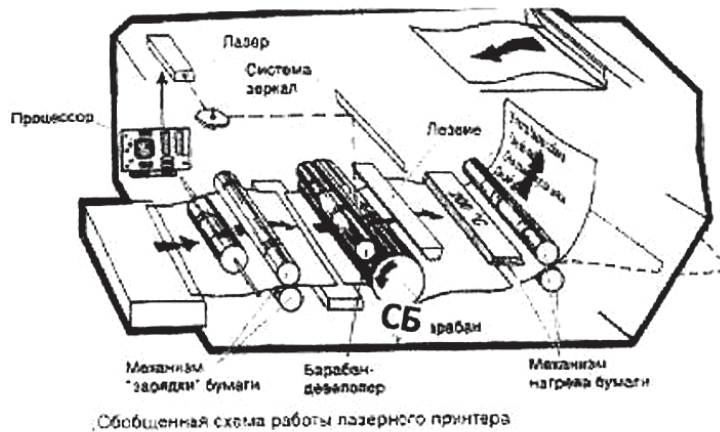
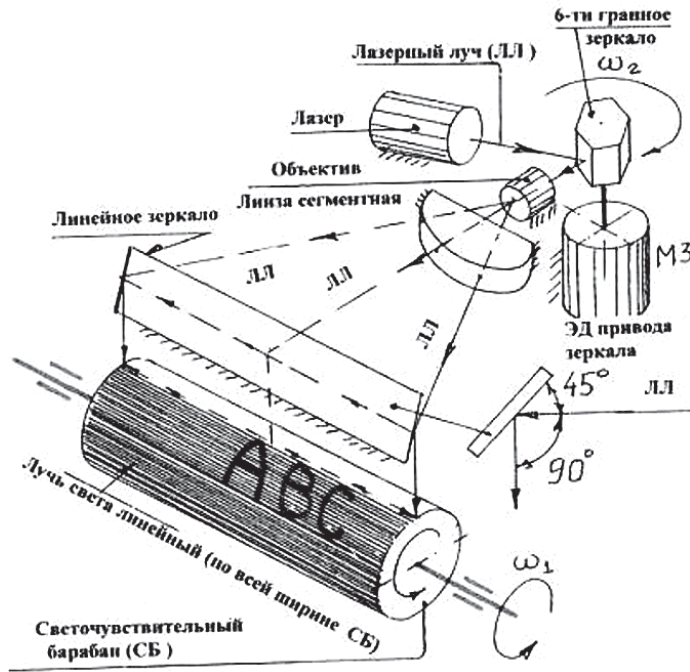


Рис. 9. Оптико - кинематическая схема лазерного принтера.

Зеркало имеет привод от отдельного электродвигателя, потом все процессы повторяются. По качеству лазерная печать несколько выше чистой классической фотоэлектрической, но по стоимости значительно выше, поэтому для широкого круга потребителей (инженеров, студентов и ученых) фотоэлектростатическая печать стоит на первом месте.

Струйная печать основана на том, что при сильном увеличении изображение состоит из точек разных цветов в строго определенных местах, образуя видимую цветовую палитру, плавные переходы, резкие границы, светлые и темные участки. Обычно в качестве основных цветов используется красный (Red), зеленый (Green) и синий (Blue) цвета, так называемой цветовой моделью RGB (рис.10,а).

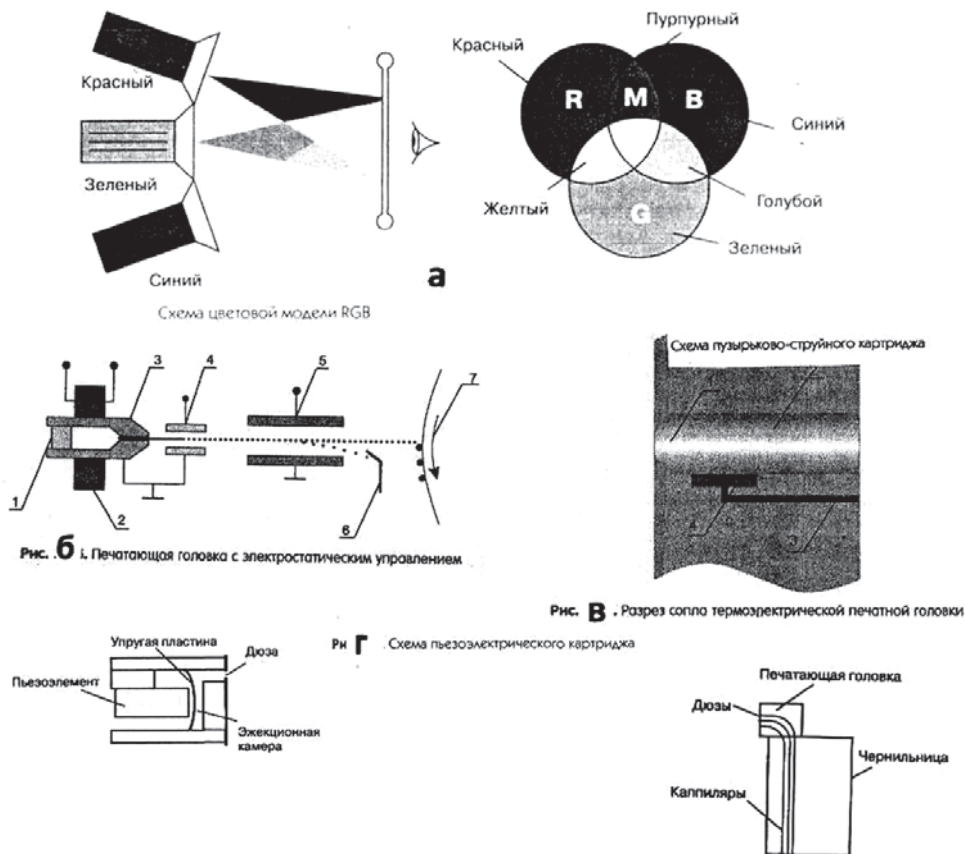


Рис. 10. а – схема цветовой модели RGB; б - печатающая головка с электростатическим управлением; в – разрез сопла термоэлектрической печатной головки; г – схема пьезоэлектрического картриджа.

Все цвета при печати образуются смешением, добавлением разных цветов, например, смешение красного и синего цветов получается фиолетовый, при смешении синего и зеленого - голубой, смешение всех трех основных цветов в равных соотношениях дает белый цвет, а в их отсутствие - черный. В технических характеристиках принтеров всегда указывается разрешение в точках на дюйм (25,4мм). При разрешении 300 точек на дюйм (dpi) точка должна иметь размер 0,08мм, а при разрешении 600 и 1200 dpi 0,04 и 0,02 мм соответственно. Фотографии, распечатанные с разрешением 600 dpi кажутся зернистыми. Во многих случаях программное обеспечение позволяет увеличить число полу-тонов, что может повысить качество печати. Фотопечать - в ней применяется четырехцветная система при высоком разрешении (2400x1200 dpi) и оттенки и цвета будут получаться естественными. Для струйной печати применяются несколько различных технологий: 1. Струйная печать с электростатическим управлением, где движение капле чернил осуществляется электростатическим полем, 2. Термоэлектрическая - где капли чернил выбрасываются на бумажный носитель за счет расширяющихся пузырьков пара (Canon, Ricard), 3. Пьезоэлектрическая печать, где чернила выбрасываются на носитель за счет колебания активных пьезоэлементов, находящихся в соплах печатающей головки (Epson, Oki). Первый вид печати появился раньше всего и в её основе лежит известное из физики свойство электрически заряженных тел: тела с одноименными зарядами отталкиваются, с разноименными - притягиваются друг к другу. Устройство печатающей головки принтера, основанное на этой технологии (рис.10,б). Фильтр 1 предназначен для защиты сопел от попадания частиц пыли, которые могут оказаться в чернилах, вибратор 2 генерирует ультразвуковые колебания с частотой 100 кГц для получения равномерной струи чернил, сопло 3 предназначено для образования равномерного по толщине струи чернил, заряжающий электрод 4 представляет собой полный цилиндр, к которому приложено напряжение, управляющие электроды 5 предназначены для отклонения капле чернил, к ним прикладывается высокое электростатическое напряжение как в электронно-лучевых трубках, сборник чернил 6 предназначен для сбора чернил, отклоняемых от носителя, а вращающийся барабан может быть уже бумагопротяжным валом, двигающим носитель. Сопло непрерывно выбрасывает поток чернил, который затем дробится на капли, если в данный момент не нужно, чтобы капли из сопла достигали носителя, то они отклоняются и отводятся в сборник. Для обеспечения повторного использования чернил в состав принтера должен входить насос для перекачки чернил. Струйные принтеры разделяют на две большие группы: чернила через сопла выбрасываются непрерывно или только по необходимости. В настоящее время термостатическая печать является наиболее распространенной струйной печатью, разработана в 1979 году фирмой H-Ricard. Она позволяет создать относительно простые конструкции печатающей головки и имеют низкую стоимость. В основе работы термоэлектрический печатающей головки (рис.10,в) лежит эффект расширения пузырька пара, образующегося при нагреве чернил. В ней нет заряжающих и отклоняющих электродов. Для повышения качества и скорости печати головка может содержать более ста сопел. В современных картриджах для изготовления сопел применяются никелевые пластины. Многофункциональные устройства (МФУ) печати - это сочетание в одном принтере фотоэлектростатической (ксерокса), сканера, обычного струйного или лазерного, факса и другого (рис.11). Часто при написании научно-технических статей, учебных пособий и других книг необходимо снять быстро копии с проспектов, статей для дальнейшего монтажа без запоминания в электронном виде, поэтому оптимальным для этих целей подходит ксерокс- всего поставить лист изображения и нажать кнопку черно-белой (BLACK) или цветной (COLOR) печати. А если необходимо печать с электронным запоминанием в ПК, то применять сканер с его 15 функциями. МФУ при этом являются идеальными аппаратами, обеспечивающими оперативность работы и высокое качество. Стоимость МФУ может составить от одной тысячи до 5-8 (у автора ЕНИТа МФУ Canon MG2440 стоимость составила 945 грн.) при довольно высоком качестве работы. В МФУ выполняются:

Open interdisciplinary section

- + принтер помогает распечатывать нужные документы как при работе в офисе, так и для домашнего использования,
- + сканер позволяет размножить любой материал, сделать оперативно необходимые черно-белые или цветные копии нужного документа
- + сканер позволяет оцифровывать любое изображение, в том числе и объемное (до 30 мм макеты устройств) и сохранить его в памяти компьютера
- + факс при подключении к телефонной линии позволяет отправить или принять факсимильное сообщение.

По конструктивному исполнению МФУ могут быть настольными и громадными напольными для больших офисных компаний, по наличию принтеров как струйные, так и лазерные. Блок –схема модульного аппарата Xerox WC 415 представлена на рис.11 (вверху). В классе струйных МФУ - принтер за последнее время произошел резкий скачок качества печати, которую обеспечивают недорогие МФУ, появились первые МФУ с 6-ти цветным печатающим модулем, дающим самые лучшие фотоотпечатки.

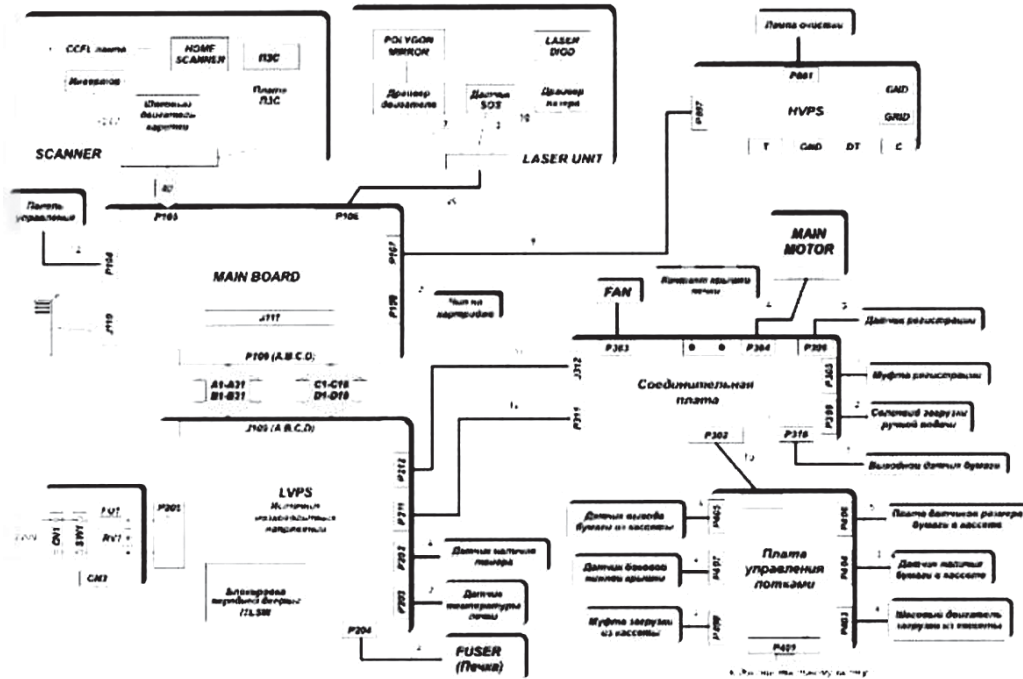


Рис. 11. МФУ. Советы по выбору multifunctional устройства.

Сканер - это периферийное устройство, позволяющее вводить в ПК оригиналы изображения, представленные в виде текстовых документов, рисунков, фотографий, графической информации или объемных предметов (макетов, например дисковых винтчекер-механизмов, фотоаппаратов). Сканер преобразует подобную информацию в электронную. Их различают на ручные, страничные, планшетные, слайд-сканеры, проекционные и барабанные. Наибольшее распространение

для бытовых, писательских, учебных целей получили планшетные сканеры (рис. 12). Они входят в группу настольных или напольных офисных сканеров, основное отличие планшетных сканеров является то, что сканирующий элемент (лампа с зеркалами) перемещается на специальной каретке относительно оригинала линейно с помощью шагового электродвигателя, прозрачное стекло не имеет движения как в сканерах (рис. 12,а). Есть несколько распространенных технологий планшетных сканеров: CIS и CCD. Первые являются простейшими устройствами и предназначены только для сканирования плоских изображений (текстов) и имеют небольшую высоту (до 30мм) (рис. 12,е), вторые более сложные и дорогие могут сканировать объемные изображения (различные изделия) с глубиной резкости до 30мм (рис. 12,ж). Сканеры имеют линейный источник белого цвета (белая флуоресцирующая лампа), систему зеркал, линейный объектив (линзу и прибор зарядовой связи ПСЗ), соединенный со всей передвигающейся системой плоским гибким электрокабелем (рис. 12,а). ПСЗ для планшетных сканеров имеет длинную прямоугольную форму в отличие от короткой для фото и видеокамер (рис. 12,б). В некоторых более сложных планшетных сканерах (рис. 12, г, д) после ПСЗ располагаются и аналого-цифровые преобразователи АЦП. Оптическая схема CCD сканера значительно сложнее, прежде чем попасть свету на ПСЗ, световой поток проходит через две-три линзы и отражательные зеркала. Планшетные сканеры применяются не только в домашних офисах, но и в сфере настольно-издательской деятельности.

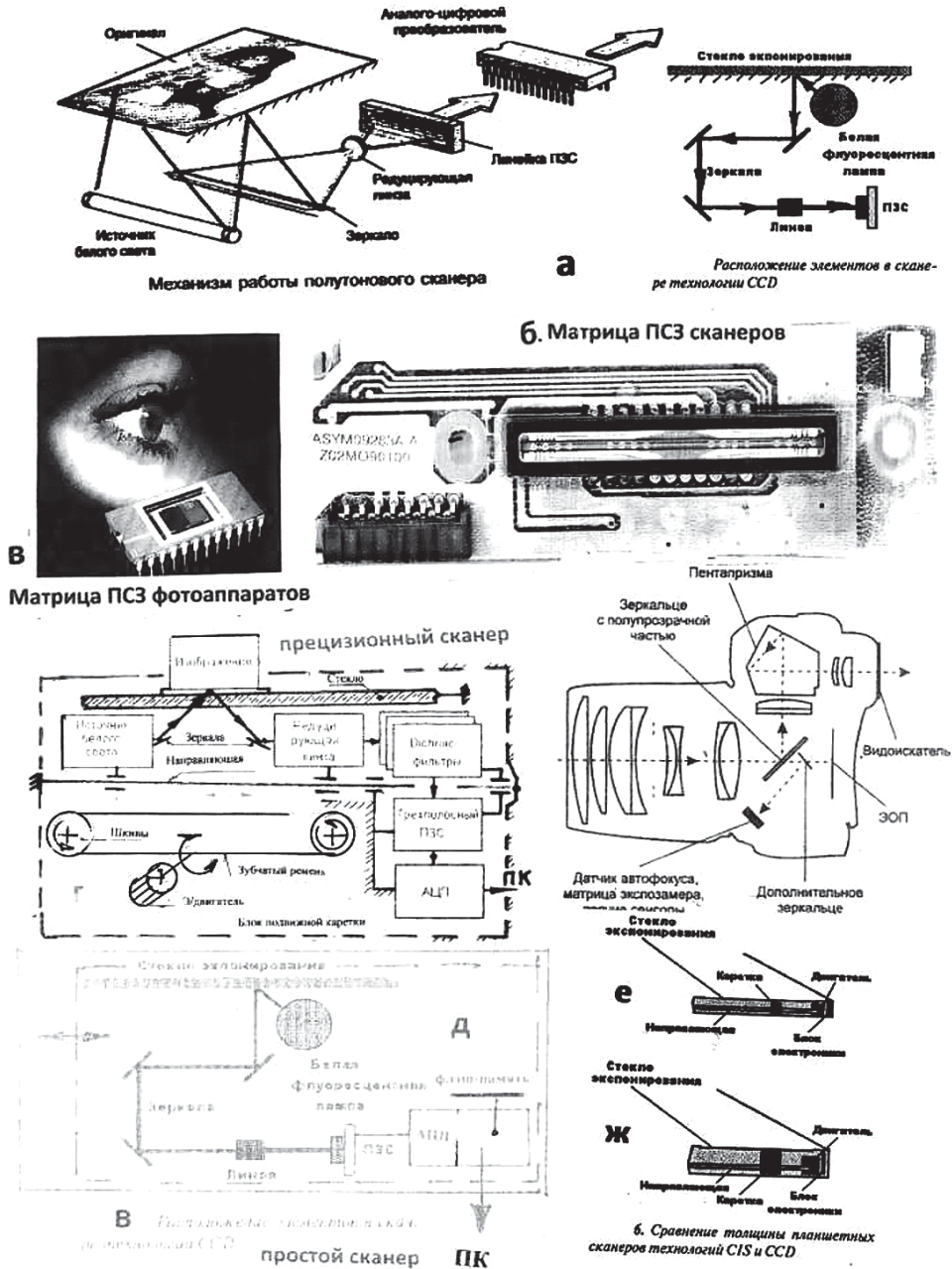
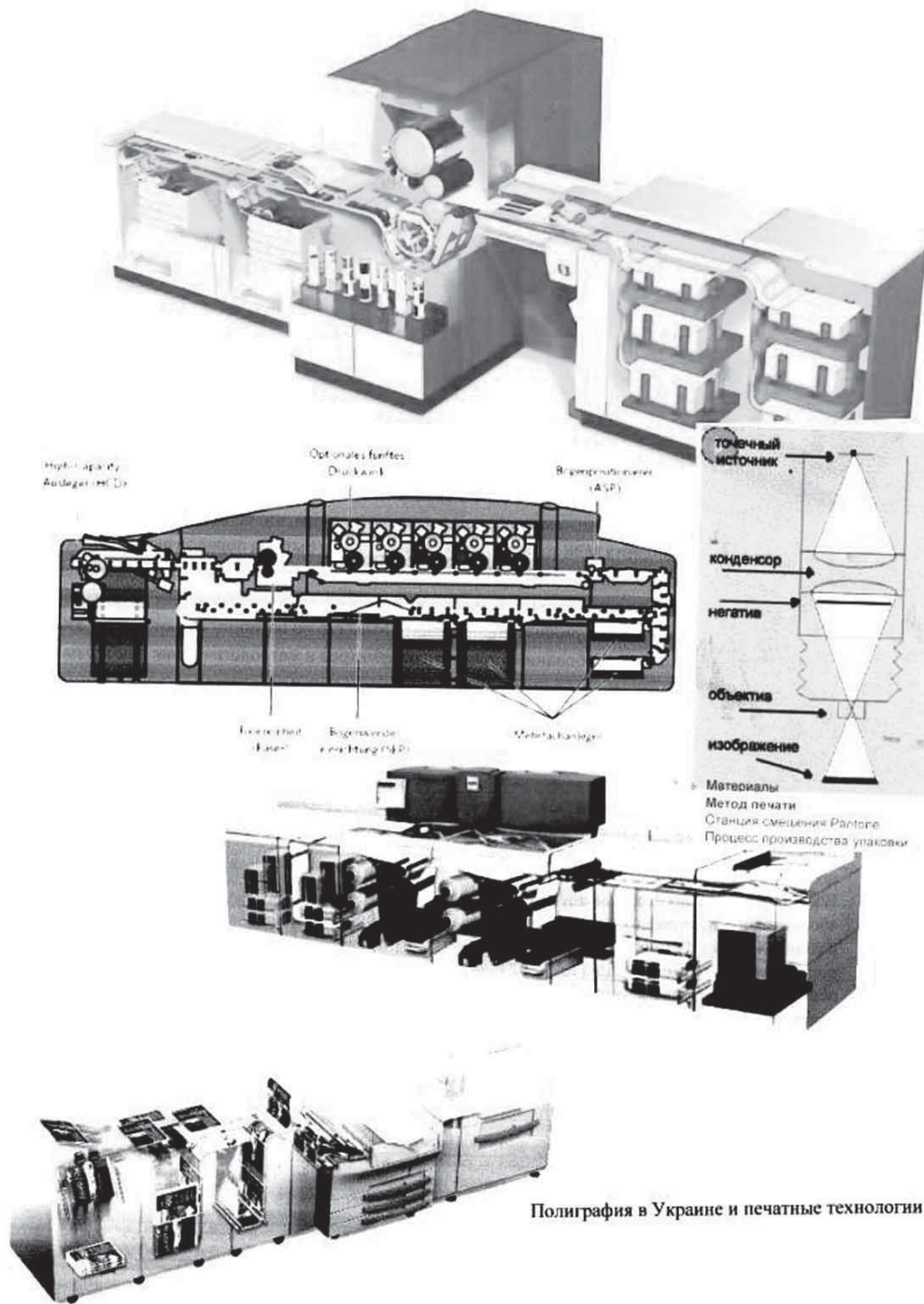


Рис. 12. Примеры применения ПСЗ в технике регистрации.

Цифровая полиграфическая печать (рис. 13) сейчас резко вытесняет традиционную механико-оттисковую, печатный процесс считается цифровым, когда изображение в печатном устройстве создается непосредственно из электронного файла без промежуточных процедур, происходящих вне этого устройства. Однако на практике под «цифровой печатью» обычно понимают процесс лазерной или струйной печати. Цифровые печатные машины имеют уникальную возможность изменять печатанные тексты или изображения от экземпляра к экземпляру, что невозможно при обычных методах печати.



Полиграфия в Украине и печатные технологии ·

Рис. 13. Выбираем цветную цифровую печатную машину.

По сути - это системы, создающие скрытое фотоэлектростатическое изображение с последующим его переносом на запечатываемый материал (бумагу). По сути этот процесс аналогичен ксероксу. По конструкции цифровые печатные машины разделяют на листовые и рулонные, в первых материал остается на печатном цилиндре (барабане) на несколько оборотов. Такой способ печати наиболее востребован при производстве большого количества рекламных материалов или иной полиграфической продукции. При подаче с рулона, материал проходит последовательно через несколько печатных головок (барабанов). По качеству рулонная цифровая печать практически не уступает офсетной механико-отливковой печати и особо востребована при срочном изготовлении полиграфии. Цифровые машины не используют печатную форму, её роль выполняет фотополупроводниковый слой, на котором заново при каждом обороте создается заново скрытое электростатическое изображение, после чего наступает этап его проявления с последующим переносом на запечатываемый материал. Цифровые печатные машины представляют тот инструмент, при помощи которого все потребности полиграфии осуществимы при отсутствии допечатной подготовки и большой серии продукции. Многоцветная цифровая печать включает в себя несколько печатных барабанов (головок) - четыре-пять, каждая из которых выполняет напечатку своего цвета последовательно на движущийся материал как и в традиционных механико-отливковых машинах. Ключевыми достоинствами цифровых печатных машин являются: выгода при печати малых тиражей, возможность персонализации - печать уникальных не повторяющихся материалов (текстовых или графических), широкий спектр используемых материалов – разные сорта мелованной

и немелованной бумаги, самоклеивающаяся прозрачная или матовая пленка, изображение с компьютера сразу же передается на печатную машину, возможность сохранить публикацию в электронном виде в архивах для повторной печати. Печать подвижных изображений (рис.14) включает в себя только кинематографическую продукцию - кинофильмы. Наиболее распространенной формой является оптическая печать заключающаяся в том, что освещенный кадр негатива с помощью оптической системы (объектива) проецируется на позитивную киноплёнку (рис.14,a). Объектив создает перевернутое изображение кадра негатива в плоскости позитивной киноплёнки.

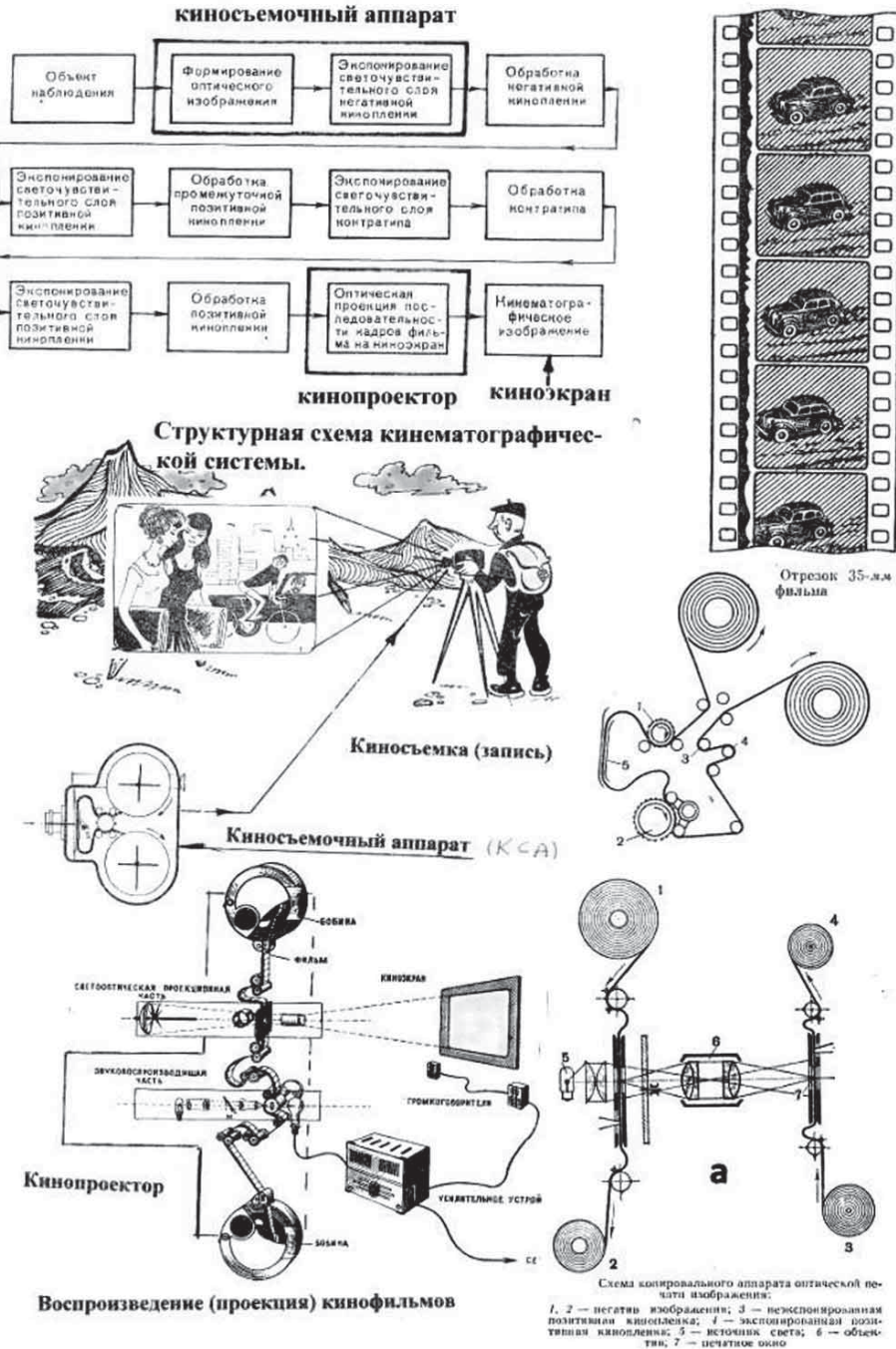


Рис. 14. Оптико-механическая регистрация подвижных изображений.

К достоинствам оптической печати относятся: возможность изменения масштаба изображения в позитиве, большая сохранность изображения и эмульсионного слоя негатива, не соприкасающегося с позитивной пленкой и высокая резкость фотографического изображения. Особо следует подчеркнуть возможность изменения масштаба, которая широко используется при печати 16-мм позитива с 36-мм негатива, с 70-мм негатива на 35-мм позитив и т.д. После копирования и фотообработки отпечатанных планов наступает период монтажа, где каждая сцена кинокартины снимется несколько раз, в результате чего получают несколько так называемых дублей, наличие которых гарантирует от недостатков, возможных как при съемке, так и при фотообработке. С каждого дубля печатают позитив. Отобранные дубли позитивов монтируют (склеивают) в известной последовательности в соответствии с рабочим сценарием кинофильма. По смонтируемому позитиву фильмокопии после приемы кинокартины подбирают и монтируют негатив изображения. Негатив изображения является единственным результатом производства кинофильма и представляет большую ценность. С первичного негатива печатают промежуточный позитив, а с последнего печатают вторичные негативы (контратипы), с которых на специальных кинокопировальных фабриках производится массовая печать фильмокопий большим тиражом.

Выводы:

1. Как видно, что печать изображений является громадной составляющей техники регистрации информации, которой может быть посвящена отдельная монография (может найдутся такие сподвижники).
2. Конечно, в краткой обзорной статье невозможно раскрыть все тонкости громадной области печати информации, но попытку это сделать авторы сделали.
3. Для широкого круга инженерно-технических работников и студентов наибольший интерес по опыту авторов могут представлять многофункциональные устройства печати (совмещение ксероксов и принтеров). Причем, достаточно приобрести четырех цветное МФУ, хотя для получения идеального цветного качества изображений информации лучше приобрести шести цветное МФУ.

Литература:

1. О.С. Степаненко. Сканеры и сканирование. Диалектика. - Москва., Санкт-Петербург., Киев. 2005, 278 с.
2. Николай Богданов-Катков. Струйные принтеры для дома и офиса. БХВ-Петербург, Арлит, 2002, 219 с.
3. О. Колесниченко, М. Шарыгин, И. Шишигин. Лазерные принтеры. ВHV- Санкт-Петербург, Москва, 1997, 272 с.
4. А. Гинсбург, М. Милчев, Ю. Солоницын. Периферийные устройства. - Питер, Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск. 2001, 444 с.
5. Ю.М. Платонов. Ремонт зарубежных копировальных аппаратов. СОЛОН-Р. 2002. Москва, 224 с.
6. Ю.М. Платонов, А.А. Гапенков. Ремонт зарубежных принтеров. СОЛОН-Р, 2002, Москва., 272 с.
7. Сим. Р. Барбанель, Сол.Р. Барбанель, И.К. Качурин, Н.М. Королев, С.М. Проворнов, М.В. Цивкин, Кинопроекционная техника, «Искусство», Москва, 1973.640с.



CONTENTS

EDUCATIONAL SCIENCES

Correctional education (deaf-and-dumb pedagogy, Blindness and education, oligophrenopedagogics and logopaedics)

I. Tsankova Petkova, D. Emilova Vacheva , EFFECTIVENESS EVALUATION OF THE ORGANIZATION OF SPECIALIZED REHABILITATION ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITIES.....	13
Ревуцкая Е.В., Бредун Т.В. , КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И УСТРАНЕНИЮ РЕЧЕВЫХ И МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ.....	15
K. Shapochka , THE PECULIARITIES OF USING SOCIOCULTURAL COMPONENT IN TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN.....	18

Education in the field of physical culture and sports

Саносян Х.А., Агамян М.Г., Аристакесян У.Б., Дашян А.Э., Киракосян К.Ж., Асланян В.А. , УСВОЕНИЕ ТЕХНИКИ НОВОГО ВИДА ЕДИНОБОРСТВА КАК ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАСТЕРСТВА СПОРТСМЕНОВ БОРЦОВ.....	19
Степанченко Н.И. , ПРИНЦИПЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ.....	21

General education, history of education

Кормилец С.В. , ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ.....	23
--	----

Innovative processes in education

Суюнчалиева М.М. , ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ, КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЗАХСТАНЕ.....	27
Е.И. Смирнов , ПРОЕКТ «КАК МНЕ СТАТЬ БОЛЕЕ УСПЕШНЫМ УЧИТЕЛЕМ МАТЕМАТИКИ».....	29
Атаманчук П.С., Атаманчук В.П., Бильк Р.Н., Николаев А.М., Семерня О.Н. , АВТОРСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРЕДО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....	34
Клюйков Р., Клюйков С. , КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ? ЛЕКЦИЯ 2.....	37
N. Dmitrenko , USING OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN THE ENGLISH LESSONS.....	39

Theory and methodology of professional education

Наби Ы.А. , МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	41
Семенова В.Н., Галузо Н.А., Крашенинина Г.И., Рябухин В.Г., Федянина Н.С. , МОТИВАЦИЯ – ВАЖНОЕ ЗВЕНО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	44
Лоншакова Н.А., Григорьев О.С. ,СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СТРАНАХ ЕВРОПЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	45
Мукомел С.А. , ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГСЧС УКРАИНЫ НА КАЧЕСТВО ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ.....	48

Theory and methodology of training and education (based on fields and levels of education)

Z. Kasandrova , EDUCATIONAL RELATIONSHIPS IN THE SCHOOL CLASS AS EXPERIENCES, EVENTS, SET-UP, AND DESIGN ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ КАК ПЕРЕЖИВАНИЯ, СОБЫТИЯ, МИЗАНСЦЕНА И ДИЗАЙН.....	50
Шиян Н.И. , РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	52

Theory, methodology and organization of social and cultural activity

Лощенова И.Ф. , О ЧЕМ ЗВОНЯТ КОЛОКОЛА ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	54
--	----

Urgent problems of modern education

Саносян Х.А. , МЕЖПРЕДМЕТНАЯ СВЯЗЬ КАК ОСНОВА УСВОЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ И ТРЕНИРОВКИ ПЛОВЦОВ-СТУДЕНТОВ).....	56
Аязбекова С.Ш. , «ЕВРАЗИЙСКАЯ КУЛЬТУРА» КАК ПРЕДМЕТ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ.....	59

C. Nesterenco, SOME HIGHLIGHTS OF THE MODERNIZATION OF AGRICULTURAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN ITINERARY.....	62
Панфилова А.П., ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	64
Лаврентьева З.И., ЭКСТРАГИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ.....	67
Игропуло И.Ф., Игропуло В.С., СИСТЕМНАЯ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ.....	69
Клюйков Р., Клюйков С., КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ? ЛЕКЦИЯ 1.....	72

PSYCHOLOGY

Developmental psychology, acmeology

Поплавская Т.Н., КРИЗИСНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ.....	75
--	-----------

General psychology, psychology of person, history of psychology

Yu. A. Aliexieieva, PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SYSTEMATIZATION OF FAITH FORMS AND KINDS.....	80
---	-----------

Juridical psychology

Коноплицкий И.Н., ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕММЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В СИСТЕМУ ПРАВОСУДИЯ ПО ДЕЛАМ ДЕТЕЙ.....	82
Коноплицкая О.В., СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП КАК СОСТАВНАЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК.....	85

Pedagogical psychology

Форня Ю.В., ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	87
Котова И.Б., Недбаева С.В., Недбаев Н.М., Недбаев Д.Н., Гусейнов Р.Д., ОТРАЖЕНИЕ СМЫСЛОВЫХ ВЕКТОРОВ САМОСОЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИЗНЕННЫХ ПРОЕКТАХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	90
Долгова В.И., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ.....	92
Маргитич Е.Е., ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ВЕНГРОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ ЗАКАРПАТЯ.....	96
Лохвицкая Л.В., ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОГРАММЕ «СОКРОВИЩНИЦА НРАВСТВЕННОСТИ».....	98
M. Zavgorodnya, PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	101

Social and political psychology

Крупенко О., АНАЛИЗ СТЕПЕНИ ДЕПРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ УКРАИНЫ (2012 – 2013 ГОД).....	102
---	------------

OPEN INTERDISCIPLINARY SECTION

Травников Е.Н., Третьяков Б.К., Крючкова Л.П., ПЕЧАТЬ – БЫЛА, ЕСТЬ И БУДЕТ МОЩНОЙ ОСТАВЛЯЮЩЕЙ РЕГИСТРАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ИЗОБРАЖЕНИЙ.....	106
--	------------

Scientific publication

**PROBLEMS OF QUALITY OF KNOWLEDGE AND PERSONAL SELF-ACTUALIZATION IN
TERMS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS**

Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results
of the XCVI International Research and Practice Conference
and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences
(London, February 12 - February 17, 2015)

Layout 60×84/8. Printed sheets 13,95. Run 1000 copies. Order № 01/03-2015.

Publisher and producer International Academy of Science and Higher Education
1Kings Avenue, London, UK N 211 PQ

